République Algérienne Démocratique ET Populaire
Ministère de L'Education Nationale

Guide Pédagogique
Destiné aux enseignants
De langue française

2ième palier de l'enseignement
Fondamental

Auteurs:
Encadreurs de l'INFPE



4,rue Ouled Sidi Chikh –El Harrach-Alger-
Site Internet : http://www.infpe.edu.dz
Email : contact@ infpe.edu.dz



Sommaire

Chapitre –I: Théorie portant sur l'enseignement du français –langue étrangère 1

Théorie méthodologique ………………………………………………. 5

Théorie pour la formation des enseignants……………………………….. 20

Chapitre –II: Didactique des domaines

L'expression orale……………………………………………………… 48

Lecture –Compréhension de Sens………………………………………… 57

Etude des points de langue……………………………………………….. 63

Production écrite………………………………………………………….. 79

Chapitre –III: Pratique

Exemples d'activités……………………………………………………. 84

Evaluation………………………………………………………………. 168

Bibliographie…………………………………………………………… 173

Chapitre I : Théorie portant sur l'enseignement du français – langue étrangère 1 –

I – Théorie méthodologique :

1 - Discours sur les méthodes

Les méthodologues français, didactologues et didacticiens, toutes tendances confondues, font montre dans leurs publications d'un intérêt soutenu pour les méthodes et les méthodologies. Certains regrettent « l'abandon d'une méthodologie unique », d'autres qualifient un moment révolu de l'histoire de la pédagogie du FLE de « méthodologie digne de ce nom ». D'autres encore s'emploient à décrire une « méthodologie circulante » qui informerait, et enfermerait, le travail des auteurs de méthodes publiées actuellement en France. On découvre au fil des articles que l'élaboration des méthodes est avant tout une entreprise éclectique et on balance entre nostalgie, crainte de fossilisation et de prise en main de la conception des instruments pédagogiques par des éditeurs peu soucieux de respecter les « méthodologies constituées ».

De la méthodologie et des méthodes

Par ailleurs si la notion de méthodologie semble bien cernée, on hésite davantage sur la façon de décrire les méthodes et d'élaborer des critères d'évaluation qui leur soient applicables. On essaie même de jauger les méthodes à l'aune d'opinions critiques relevant de la seule méthodologie. Les deux termes sont en effet très proches, trop proches même.

Il semble donc nécessaire de distinguer les niveaux d'analyse de deux domaines bien distincts, celui des recherches et des expériences méthodologiques en linguistique appliquée, psychopédagogie, psycholinguistique, sociolinguistique, elles-mêmes nourries par la recherche dans les disciplines mères : philosophie, linguistique, psychologie, ethnologie et de la communication, sociologie, histoire des civilisations, littérature… et celui des méthodes qui puisent leurs ressources dans les travaux des méthodologues, mais doivent également beaucoup, à l'expérience des auteurs et au contact avec les professeurs et les apprenants. Les méthodologues discourent sur les méthodes, les évaluent, les critiquent, élaborent des théories. Les auteurs des méthodes fabriquent des instruments de travail utilisables par le plus grand nombre. Ils font office de médiateurs entre une certaine recherche et l'application et ont pour tâche la production d'objets destinés à fonctionner et à répondre aux attentes des utilisateurs dans certaines conditions.

On « écrit » une méthode et une méthode n'est qu'un genre particulier de texte conditionné par une série de variables : qui écrit, pour qui, sur quoi, pourquoi, comment. En d'autres termes, l'auteur, le destinataire, le contenu, l'intention et la manière sont des variables interdépendantes dont le maniement

plus ou moins élaboré contribue à sa création et son efficacité d'un texte, notion capitale pour les méthodes. Si ces variables sont déterminantes au niveau de la conception et de la réalisation, elles fournissent, en inversant le point de vue, des faisceaux de critères d'évaluation. Par exemple, le texte est-il bien écrit pour les utilisateurs-lecteurs envisagés (référence, niveau, clarté, simplicité d'utilisation…) ou bien les moyens employés sont-ils compatibles avec les intentions ? Les critères d'évaluation de l'efficacité des textes reprennent chacun des aspects de la situation de communication pour juger de leur adéquation et de la façon dont a été résolue l'interdépendance des variables.

Les choix qui s'offrent à l'auteur

Une méthode est la responsabilité d'un auteur ou d'un groupe d'auteurs assistés par un éditeur et des consultants que nous appellerons « l'auteur ». Selon la formation et l'expérience de l'auteur, selon son appréhension des variables de la situation, selon ses axes de recherche du moment, de multiples orientations peuvent être données à l'écriture. Il n'y a pas deux méthodes semblables, malgré certaines ressemblances de surface, comme le fait que la langue présentée aux débutants suit, dans les débuts, une progression apparemment proche. Mais même là, de grandes différences subsistent qu'une analyse a tôt fait de détecter : l'auteur peut privilégier certains objectifs comme lui apprendre à apprendre, il peut donner la priorité à la compréhension, il peut décider d'enseigner toutes les conjugaisons en quelques leçons, de repousser l'emploi du passé, de n'introduire que trois personnes du présent qui ont, pour la grande majorité des verbes, la même forme orale… Selon les critères retenus par l'auteur, formels ou fonctionnels, l'ordre de leur application, les progressions, l'équilibre de la méthode et son impact peuvent être différents.

Satisfaire le maître et l'élève

Une méthode a deux groupes de destinataires distincts : les apprenants d'origines diverses ayant des styles d'apprentissage différents et travaillent dans certaines conditions, mais aussi les professeurs auxquels incombent le choix du matériel et son utilisation, et dont les attentes peuvent varier grandement. Elle doit donc essayer de satisfaire les uns et les autres sans mettre en péril l'intégrité de sa conception et les innovations qu'elle peut apporter. Plusieurs critères d'évaluation en découlent : les raisons pour lesquelles les apprenants ont choisi le français ont-elles été bien prises en compte ? Les thèmes sont-ils appropriés pour ces apprenants ? Trouvent-ils suffisamment d'explications utiles compte tenu de leur formation préalable et de leur niveau ? A-t-on tenu compte de la variété de leurs styles d'apprentissage ? Le rythme d'apprentissage leur convient-il ? La matière est-elle découpée en séquences assimilables ? Le nombre et la nature des

exercices conviennent-ils aux apprenants ? Les révisions sont-elles assez fréquentes ? Les tests sont-ils viables et fiables ?

En ce qui concerne les professeurs, on peut poser trois exigences d'authenticité de la langue et de la culture présentées.

La méthode doit d'abord être recevable : elle doit correspondre aux attentes des enseignants en matière de programme et ne pas choquer par ses innovations, sa technicité, ses thèmes ou même ses extravagances, au point d'être rejetée par la majorité.

La méthode doit être faisable dans les conditions de travail des enseignants. Les idées, les techniques et les stratégies proposées doivent être compréhensibles dans leurs finalités et leur fonctionnement ou être expliquées en termes rapidement assimilables. Quels instruments de travail met-elle à la disposition des utilisateurs ? Le découpage en unités « classe » est-il clair ? Si la méthode n'est pas « sur mesure », et c'est le cas des méthodes à vocation universelle produites en France à l'intention des étrangers, intervient le critère d'adaptabilité. Dans quelle mesure et à quel coût la méthode peut-elle être modifiée ou complétée pour répondre à des attentes nationales ou sectorielles ?

Enfin, une attente légitime est que la méthode soit efficace. Malheureusement, l'efficacité dépend de nombreux facteurs qui ne sont pas tous, tant s'en faut, liés à la méthode elle-même et elle est bien difficile à mesurer tant les appréciations peuvent varier. La motivation des apprenants est en général maximale au départ et un examen ne portant que sur les premiers mois d'enseignement ne ferait sans doute pas apparaître de différences significatives. Une méthode doit être jugée sur le long terme. Le critère d'efficacité, qui n'est pas cernable sur le terrain pour la partie relevant de la seule méthode, reste donc très subjectif. Par contre, des réponses satisfaisantes à tous les autres critères peuvent donner une indication sur les espoirs d'efficacité d'une méthode donnée.

Les ingrédients

Ce qui est enseigné n'est pas « le français » mais du français soigneusement dosé et accompagné d'explications, d'un appareil d'exercices et de procédures d'évaluation. Ce français est indissociable de son environnement culturel. Il convient donc d'examiner l'ensemble des éléments de contenu qu'on est en droit d'attendre.

Ce contenu est largement déterminé par les objectifs, les besoins et les possibilités des apprenants, souvent par un programme préétabli. On se posera donc des questions concernant non seulement les thèmes, les éléments linguistiques et culturels, mais aussi leur répartition, leur étalement, le mode d'introduction, leur adéquation au public visé et aux conditions d'utilisation… Il ne suffira pas de se demander si tel élément figure dans la méthode, mais à quel

stade il intervient et comment il est relié aux autres. Par exemple, on pourra se demander à quel moment la forme « de » de l'article indéfini devant adjectif + nom doit être enseignée : lorsqu'on présente l'article indéfini, comme dans les grammaires pour francophones, ou bien plus tard puisque la connaissance d'une telle forme n'est pas d'une utilité prouvée pour des débutants en français – langue étrangère – et que sa productivité est très réduite. Un autre exemple est celui de l'introduction du passé composé. L'auteur l'introduit-il très tôt, avant même que le présent des verbes usuels soit fixé, afin de donner plus de moyens d'expression aux apprenants ou bien limite-t-il les besoins d'expression au présent aussi longtemps que la base de la conjugaison de ce genre, on a établi des critères comme la fréquence, la proximité, la productivité des formes ou des emplois.

La méthode sera donc examinée pour ses contenus langagiers et culturels (correspondent-ils aux attentes ? Sont-ils « vrais » assimilables ? Tiennent-ils compte des problèmes spécifiques de tel ou tel groupe d'apprenants ?), pour son découpage (est-il équilibré ? Les problèmes sont-ils éventuellement regroupés, repris ?), pour ses explications et ses exercices (sont-ils clairs, suffisamment explicites, assez nombreux, compréhensibles par les apprenants visés ?).

Se posera également le problème du choix de la variété de français retenue, des aspects cultuels et les perspectives (civilisationniste traditionnelle, sociologique, symbolique, pragmatique, sémantique) proposés.

Entre dire et faire

En général, l'auteur annonce ses objectifs dans une préface ou un guide du professeur. Ces objectifs peuvent être de plusieurs ordres :

- langagiers avec une insistance plus ou moins grande sur la compréhension ou la production, l'oral ou l'écrit,
- culturels et interculturels, afin de mettre en œuvre des approches cognitives, des techniques et des stratégies souvent réinvestissables dans d'autres domaines du savoir, en compréhension et en production écrites par exemple,
- spécialisés dans une branche du savoir ou de la technique,
- orientés vers la préparation d'un examen…

Il faut alors distinguer entre les objectifs déclarés de l'auteur, et les orientations réelles de la méthode. On se demandera si les bonnes dispositions du début sont poursuivies de façon cohérente et constructive tout au long du cours, si les objectifs sont compatibles avec les attentes des professeurs et les besoins des apprenants, si les moyens pour les atteindre sont réellement fournis par la méthode.

Comment apprend-on ?

Le comment est l'aspect qui intéresse le plus les méthodologiques et auquel ils réduisent souvent l'ensemble pédagogique qu'ils examinent. Il convient de

rappeler qu'il ne faut pas séparer l'aspect « méthode », la variable « comment », des quatre variables qui interagissent avec elle.

Car, si l'objectif de toute méthode est de faciliter l'apprentissage des apprenants et la façon dont les enseignants enseignent, la manière de le réaliser dépend de l'expérience de l'auteur et de ses idées sur la façon dont les apprenants apprennent, sur le fonctionnement de la communication, sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour faciliter le travail des enseignants… Les possibilités de choix et de combinatoires sont innombrables et l'originalité de toute méthode ne réside pas dans la nature des éléments choisis à partir de bases expérimentées ou théoriques, mais dans un métissage de ces éléments qui vise à l'efficacité dans certaines situations, avec certains apprenants et certains enseignants.

Il est indéniable que, selon la période à laquelle on se situe, il existe de grands courants d'idées et de pratiques, qui s'imposent plus ou moins aux auteurs, courants ou habitudes acquises car on les sait plus facilement recevables, que Jean-Claude Beacco appelle sans raison « des méthodologies circulantes ». Les auteurs ne peuvent totalement les transgresser car ils font partie des attentes des enseignants.

On peut être, cependant, tout aussi frappé par les idées nouvelles qui ont innervé le domaine de la didactique des langues depuis une vingtaine d'années, et par les différences considérables entre les méthodes publiées en France dans les années 1980, après la critique et le rejet partiel (car on ne rejette jamais tout en bloc et on retrouve dans les méthodologies suivantes des strates, des dépôts alluvionnaires) d'une méthodologie « forte » qui avait dominé, et paralysé en partie, l'évolution jusqu'à la relance du communicatif. Cette période peut être conçue comme un éclatement de conceptions qui paraissent à l'époque solide et fiables. On peut aussi préférer y voir un renouveau de la méthodologie. Les méthodes de ces années témoignent de croisements entre courants anciens (audio-oral, struturo-global, communicatif oral par exemple) mais aussi de nombreuses volontés d'innovation : accent mis sur la notion d' « apprendre à apprendre », volonté de montrer et d'analyser les aspects non-verbaux de la communication par l'écrit, fonction nouvelle d'apprentissage et de réflexion sur le fonctionnement de la langue dans l'acte de communication grâce à une utilisation des analyses du discours et des recherches sur la structure des textes, vision renouvelée du culturel et de l'interculturel et de ses fonctions, insistance sur les aspects formatifs d'une pédagogie des langues rénovée, mise en œuvre des stratégies réinvestissables, le tout aboutissant à une large remise en question des dynamiques pédagogies « constituées ». Toutes les méthodologies évoluent même « les méthodologies constituées » évoluent, sinon, elles meurent sapées par l'introduction continue

d'idées neuves. Et même si on peut déplorer à certains moments la complexité et le flou méthodologiques, on ne peut pas proclamer la mort des méthodes qui ont toujours été par essence éclectiques et évolutives et dont, malgré bien des assurances du contraire, les enseignants ne sont pas près de se passer, ni prêts à s'en distancer.

Ce que l'on peut faire par contre, c'est les décrire, mais pas seulement en leur attribuant des étiquettes comme « struturo-global » ou « communicatif », qui peuvent convenir à des familles larges de méthodes mais qui ne dévoilent qu'une partie superficielle des méthodes particulières. Ce faisant, on proposerait des critères permettant des « systèmes ouverts » tous différents portant sur la cohérence de leur construction certes, mais aussi sur la nature et l'intérêt des apports nouveaux aux idées et aux pratiques des enseignants, sur la rationalité de leur dynamique pédagogique, sur leur adaptabilité à de nouvelles situations… On devrait également éviter les comptes rendus critiques qui ne portent trop souvent que sur le seul premier niveau de la méthode, mais qui ne prennent pas en compte des objectifs terminaux, la dynamique générale, la cohérence longitudinale des options. Une méthode ne s'évalue pas à un seul niveau mais dans sa totalité et pas seulement sur le seul manuel de l'élève mais sur l'ensemble de ses composantes. Car, pour mieux saisir la nature de l'objet « méthode », on peut évoquer deux analogies :

- une méthode est une construction qui commence par le toit : il faut avoir une vue claire de l'ensemble à bâtir ;
- une méthode est un objet semblable à un mobile de Calder, composé d'éléments venus d'horizons divers mais qui doivent, en fin de compte, former un tout harmonieux, en équilibre et prêt à fonctionner.

Ce qu'on est en droit d'exiger d'un auteur, c'est qu'il produise un objet original (et pas une compilation de recettes empruntées à d'autres méthodes, même si cette compilation a des perspectives de vente meilleures) adapté aux besoins des utilisateurs, qu'il connaisse et qu'il utilise les ressources offertes par la recherche, qu'il sache créer une synthèse qui soit à la fois convaincante et efficace. Ce qu'on peut demander aux méthodologues, c'est de retrouver tous ces caractères dans leurs analyses, de construire des batteries de critères systématiques qui justifient leurs évaluations afin de faciliter le choix des enseignants et leur compréhension des outils qu'ils utilisent et d'aider les auteurs à mener une réflexion fructueuse sur leurs pratiques.

2 – Tableau récapitulatif des méthodologies (historique)

Les différentes approches méthodologiques :

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale
Période	Dès la fin du XVIe siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIXe siècle et jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975.
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. « Former » l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les quatre aptitudes).
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associatisme : Jacotot, Gouin, Passy.	Linguistique structurale, behaviorisme : Bloomfield, Harris, Fries, et Lados, Skinner.
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement.	Détient le savoir mais anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va-et-vient par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.

Place de la grammaire	Enoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des comparaisons avec la langue1.	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
Progression	Fixe.	Fixe.	Graduée, pas à pas.
Supports d'activés	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement, des textes.	Dialogues pédagogiques et enregistrés.

	Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	Approche Communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle Période
Période	Début des années 1950.	Début des années 1970.	Début des années 1980.
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante.
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire, général ou spécifique.
Théories sous-jacentes	De la langue « saussurienne » à la « parole » : Brunot, Guberina, Gougenheim	Linguistique pragmatique, psycho-pédagogie : Hymes, Austin et Searle. Psychologie cognitive.	Linguistique pragmatique ; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L 2.
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie.	Anime, centré sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.
Statuts des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé.
Place de l'oral et de l'écrit	Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et/ou écrit selon l'objectif.
Place de la	Grammaire	Conceptualisation de	Conceptualisation et

grammaire	inductive implicite et exercices de réemploi des structures, par transposition.	points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis.	systématisation, puis exploitations.
Richesse du lexique	Limité aux mots les plus courants (Français fondamental 1 et 2).	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Décidée à l'avance mais modifiable.	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants.	En fonction des besoins langagiers.
Supports d'activités	Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images.	Supports authentiques, et supports pédagogisés, écrits oraux et visuels. Dialogues.	Supports authentiques, et supports pédagogisés, écrits oraux et visuels. Dialogues.
Exemples de manuels	VIF 1958 DVV 1964/1965 et 1972	C'est le printemps, 1975.	Archipel, 1982/1983.

3 – L'Approche Communicative

3.1 - Ses objectifs :

L'enseignement du français a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer : communiquer c'est être capable à la fois de s'exprimer et de comprendre le message adressé par autrui.

L'expression requiert un certain nombre de qualités : clarté, précision, correction, concision… Les qualités requises sont différentes selon l'objet à exprimer : compte rendu, description, réflexions…

La compréhension du message suppose aussi la mise en œuvre d'un certain nombre de qualités : l'attention, l'écoute, la disponibilité…

Cette communication s'effectue essentiellement sous deux formes : orale et écrite.

L'Expression Orale : elle est spontanée. Mais l'oral c'est aussi savoir écouter l'autre, d'où tous les exercices de dialogue, d'écoute, d'échanges qui peuvent se greffer sur cet objectif.

L'Expression Ecrite : elle est un apprentissage : lecture – écriture. Il y a au départ des techniques à apprendre, reste ensuite à les développer toujours dans deux directions : s'exprimer – comprendre.

Les objectifs spécifiques de l'enseignement des langues étrangères sont linguistiques (Compréhension Orale, Compréhension Ecrite, Expression Orale,

Expression Ecrite) mais aussi culturels : les instructions officielles nous assignent que faire étudier une langue étrangère, c'est aussi faire découvrir d'autres cultures, d'autres modes de vie, de pensée, avec leurs différences et leurs similitudes. Et par là même éducatifs : favoriser le développement de l'esprit de compréhension et de tolérance.

3.2 - Les théories sous-jacentes

L'Approche Communicative est née en réaction contre la méthodologie audio-orale et la première génération des méthodes audiovisuelles

- une diversité des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines ;
- l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement ;
- une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et technique de classe ;
- une critique, tant au niveau des principes théoriques que la de la mise en œuvre des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audiovisuelles (MAV).

Les critiques formulées à l'égard des méthodes MAO et MAV portent sur plusieurs aspects :

Noam Chomsky met en doute l'efficacité des théories référence dans le cadre de l'enseignement des langues (linguistique et psychologie).

Le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité ; le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être déroutant pour l'apprenant : « L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; le type de situation présentée est presque toujours le même : deux à quatre personnes qui parlent à tour de rôle sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés ».

Le contenu socioculturel que véhiculent ces méthodes est réducteur et ne reflète pas la diversité des groupes sociaux.

La priorité donnée à l'acquisition des structures d'une manière mécanique peut aboutir à minimiser le rôle du sens, enjeu de la communication en langue étrangère. La rigidité de ces méthodes (MAO et MAV) peut provoquer la démotivation. Les activités répétitives, les personnages et les situations stéréotypées, le caractère automatique des exercices peuvent provoquer un phénomène de rejet.

L'Approche Communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication : il s'agit pour l'apprenant d'acquérir une compétence en communication.

Pour Dell Hymes, ethnographe « Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique en d'autres termes une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

Pour communiquer donc, il ne suffit pas de connaître la langue c'est-à-dire le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social et de la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur.

Sophie Moirand donne une définition précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- une composante linguistique ;
- une composante discursive c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans lesquels ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
- une connaissance socioculturelle c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour Sophie Moirand ce n'est qu'au moment de l'actualisation de cette compétence qu'interviennent des phénomènes de composition qui relèvent de « stratégies individuelles de communication ».

3.3 - L'enseignement de la compétence communicative

Approche Communicative préconisait une analyse des besoins langagiers des apprenants, mais sans donner clairement à l'enseignant les indications qui lui auraient permis de la réaliser et d'en tenir véritablement compte. Le changement notable, dans ce domaine, par rapport aux méthodes précédentes est la liberté de progression, lexicale et grammaticale. Plus personne n'attendra plus d'un an pour pouvoir enfin utiliser les temps du passé. Si l'apprenant, dans un énoncé oral, cherche à s'exprimer au passé dès le début de l'apprentissage, on lui donnera les moyens linguistiques de le faire, de façon à ce qu'il puisse réaliser son intention de communication. Les nouveaux outils linguistiques (lexicaux et morphosyntaxiques) sont ainsi introduits, au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants.

La majorité des activités de classe impliquent une intention de communication. Ce qui caractérise une activité communicative, c'est selon Morrow qu' :

- elle transmet de l'information : cela se produit lorsqu'une personne pose une question à un autre (par exemple : « Comment t'appelles-tu ? ») et qu'elle ne connaît pas la réponse ;
- elle implique un choix de ce qui est dit et la manière de le dire : dans un exercice structurel traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix ;
- elle entraîne une rétroaction (un « feedback ») : la réaction de son interlocuteur peut déterminer si son but est atteint ou pas.

Les activités valorisées dans l'Approche Communicative sont celles qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant.

L'apprenant a donc un rôle actif, il est directement impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication. Dans ce type d'approche, on demandera à l'enseignant d'être en retrait, à l'écoute des apprenants. Il ne s'agira plus de faire acquérir des comportements automatisés dans l'apprentissage de la langue étrangère, mais au contraire de développer la capacité de réagir à des situations de communication variées.

3.4 - La notion de progression

Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives :
- au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement ;
- à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (facilité, rapidité, consolidation de l'apprentissage etc.).

Ce dernier type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivie, est appelé « progression ».

Il n'existe pas de progression « universelle » que l'on pourrait donner comme modèle pour l'enseignement d'une langue, comme, par exemple, enseigner les éléments de la langue en allant toujours du simple au complexe. Le rapport entre la progression choisie par l'enseignant et les progrès constatés chez les apprenants est lié à de nombreux paramètres dont on devra tenir compte et parmi lesquels on retrouvera toujours :
- les difficultés spécifiques aux apprenants ayant une même langue maternelle ;
- les rythmes d'apprentissage de chacun des apprenants ;
- la présence ou l'absence de stratégies d'apprentissage ;
- les besoins langagiers spécifiés par les différents publics d'apprenants.

On apprend une langue en fonction des besoins : ils peuvent être ciblés, comme ils peuvent être complexes avec tous les phénomènes sociaux existants. C'est à l'enseignant de savoir prendre en charge tous ces problèmes.

3.5 - Le contrat d'apprentissage

L'authenticité dans la relation pédagogique est une démarche qui s'élabore dès les premiers contrats entre enseignants et apprenants, que ces derniers soient débutants ou non.

Ce que l'on appelle le contrat pédagogique est le premier instrument de communication véritable entre le praticien de la langue étrangère et chacun des individus du groupe-classe. Le terme « contrat » renvoie à l'idée de deux partenaires liés par un engagement qui a fait l'objet d'une négociation et qui est pleinement accepté par les deux parties. Le second terme précise sur quoi va porter la négociation : « l'apprentissage ».

Ce constat (ou ces règles du jeu) est fait pour montrer, dès le départ, que l'apprentissage se fait à deux, sur un plan de quasi-égalité. Chacun des deux acteurs va s'engager et devra respecter ses engagements.

3.6 - Le rôle de l'enseignant

Si elle n'exclut pas la rigueur, l'Approche Communicative n'est guère compatible avec une attitude directive. L'enseignant qui aura pratiqué une réelle communication de personne à personne avec ses apprenants, dans un rapport de confiance réciproque, aura créer une relation pédagogique authentique. Il lui sera difficile, sinon impossible, de renouer avec ne relation directive et dominatrice.

L'enseignant débutant pourra penser qu'il s'agit d'une question de dosage, entre une relation de type autoritaire qui est censée forcer le respect et une attitude permissive, dont on pense qu'elle attire la sympathie. Il n'en est rien.

L'attitude de l'enseignant est certes fonction de sa personnalité, mais surtout de la méthodologie qu'il applique.

Les activités pratiquées en Approche Communicative font appel aux capacités d'analyse et de réflexion des apprenants. Le travail en petits groupes favorise cette réflexion, par les échanges qui se créent entre les membres du groupe, qui tous, par ailleurs, ont accepté l'objectif de l'activité qui leur a été proposée. L'enseignant participe à cette réflexion car son rôle est de guider l'apprenant vers la découverte. Ce faisant, il a avec lui une attitude de facilitateur, qu'il soit ou non sympathique.

Motivation de l'enseignant : parce qu'il a une responsabilité au niveau du choix des documents, de la programmation des activités.

3.7 - La centration sur l'apprenant

Au contraire des méthodes antérieures qui étaient presque exclusivement centrées sur la langue cible qui exigeaient une méthodologie très rigoureuse,

l’Approche Communicative est avant tout centrée sur l’apprenant. Cela revient à prendre en compte, par une absence de rigidité et une réelle souplesse de la progression :

- les théories traitant du processus d’apprentissage ;
- les besoins exprimés par l’apprenant dans le cadre de la classe.

L’apport de la psychologie cognitive est d’avoir fait prendre conscience que l’individu, non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l’acteur principal. Il faut dans ce cas, lui en donner les moyens, à la fois dans le cadre de la classe et à l’extérieur.

L’apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme, « qui se déroule à l’intérieur de l’individu et qui est susceptible d’être avant tout influencé par cet individu. Le résultat de l’apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l’enseignant ou le matériel didactique utilisé, que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière, dont cette information a été traitée par l’apprenant lui-même ».

C’est dire aussi que l’apprentissage ne s’effectue pas seulement à l’intérieur du cadre de la classe, et que l’enseignant ne doit pas tenir pour négligeable les connaissances antérieures de l’apprenant, même débutant, ou les connaissances qu’il peut acquérir à l’extérieur du lieu d’apprentissage.

Un enseignant communicatif des langues privilégie les besoins linguistiques, communicatifs et culturels exprimés par l’apprenant. Les progressions lexicales et grammaticales ne sont pas déterminées à l’avance. Tout en respectant les outils linguistiques de base sans lesquels l’apprenant ne pourrait s’exprimer, l’Approche Communicative introduit du lexique et des structures grammaticales, quelles que soient leur fréquence ou leur complexité, au fur et à mesure les besoins exprimés ou de leur apparition dans des documents authentiques.

Se pose alors pour certains apprenants, le problème de la difficulté de structurer et de maîtriser la masse d’informations linguistiques et culturelles reçues. C’est à l’enseignant que revient le devoir de systématiser certaines de ces informations, par des explications, des exercices de réemploi, des activités de structuration des acquis.

D’autres, au contraire, apprécieront le rythme et l’efficacité d’un apprentissage qui leur demande beaucoup mais ne leur fait pas perdre de temps. Leur motivation n’en sera que plus forte.

Motivation de l’apprenant : parce qu’il y a confrontation permanente avec le réel ; la variété et l’intérêt des documents, la possibilité d’investir ses acquisitions, la gestion du travail de la classe sont des facteurs majeurs.

3.8 - L'emploi de la langue 1

Rien n'est sûr en ce domaine. On peut que parler d'intuitions. Pourquoi imposer une approche terroriste de la langue étrangère ? Si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations en langue 1 de ce qu'il a subodoré en langue 2, pourquoi l'en priver ? Le recours systématique à la traduction est sans doute à proscrire, mais l'utilisation occasionnelle de la langue 1, s'il permet de débloquer une situation, ne doit pas être banni.

4 – La méthode du projet pédagogique

Le projet concrétise l'intention :

Le projet c'est ce qu'on propose de faire dans un avenir plus ou moins éloigné.

Le projet exprime la chose qu'on se propose d'exécuter et les moyens pour y arriver.

La méthode du projet pédagogique est initialement liée à l'enseignement centré sur l'apprenant.

Plus concrètement, un projet pédagogique

- se définit comme un travail de durée variable (une semaine, un mois, un trimestre, une année scolaire, …) ;
- doit naître d'un intérêt manifesté ; dont la responsabilité est assumée par un individu ou un groupe volontaire ;
- peut prendre diverses formes : enquête sur le terrain relative à un problème social, à une activité économique, résolution d'un problème de vie, comme par exemple, l'organisation d'un voyage, etc. ; dont l'aboutissement se concrétise par un produit auquel l'élève ou le groupe attribue la forme de leur choix (journal, journal mural, magazine, monographie, représentation théâtrale, etc.) ;

Pédagogiquement, un projet a pour buts

- de rendre les élèves responsables en leur permettant de choisir le thème de leur activité ;
- d'apprendre à apprendre par une recherche personnelle (chercher et trouver une documentation adéquate, prendre des contacts directs : épistolaires, téléphoniques avant une interview ou une visite, etc.) ;
- de donner l'occasion de travailler en groupe (s'unir pour travailler) ;
- d'apprendre à communiquer effectivement et efficacement ;
- d'offrir l'occasion de se développer affectivement et socialement ;
- de résoudre un problème dans son contexte social réel.

ipatrik* propose un système d'enseignement essentiellement actif, centré sur la résolution de problème : il distingue quatre étapes dans le projet :

- le choix d'un but ;

- la planification ;
- la réalisation ;
- l'évaluation.

De toute évidence, quelque soit l'apprentissage à réaliser, les activités doivent être fonctionnelles, non formalistes.

* Kipatrik : (1918) généralement considéré comme le père de la méthode des projets cité par Viviane De Lansheere, dans *L'Education et la formation*, P. 171, Ed. PUF (2 éd.), Paris

II – Théorie pour la formation des enseignants

A – L'autoformation

Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique ?

1 – « Je me pose une question… »

Le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent eux-mêmes dans leurs pratiques professionnelles et auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses. Si l'on considère les deux grands modes possibles de fonctionnement de la discipline didactique :

- le mode « produit », celui des résultats de recherches que les enseignants vont pouvoir intégrer directement dans leurs pratiques (par exemple un type d'exercice communicatif ou un modèle d'approche globale de documents oraux),
- et le mode « processus », celui des démarches et outils de recherche que les enseignants vont pouvoir utiliser eux-mêmes pour décrire et comprendre leurs propres pratiques, puis pour les améliorer et les enrichir (par exemple une typologie d'exercices ou une grille d'observation de classe. Il est évident que c'est le second qui est le mieux adapté à la démarche autoformative. Aussi est-ce que j'ai retenu ici, en choisissant de soumettre à la réflexion des lecteurs enseignants un modèle de traitement spécifique didactique de toute question qu'ils peuvent être amenés à (se) poser. J'ai choisi une question de type méthodologique, de portée très générale et par nature difficilement contournable en didactique scolaire (« Comment enseigner pour faire comprendre ? ») ; mais toute autre (« Quelle place accorder à la réflexion sur la langue ? », « Comment évaluer l'enseignement culturel ? », « Quel lexique enseigner ? »,etc.) aurait pu faire l'affaire, puisqu'elles relèvent du même type de démarche disciplinaire.

2 – « Est-ce que j'essaye de répondre à ma question ? »

Il me semble que la première question à se poser quand on se pose une question, c'est de décider si l'on va essayer d'y répondre ou si on va l'écarter.

On peut la laisser en suspens ou la mettre provisoirement de côté pour de multiples raisons : on n'a pas en ce moment le temps ou la disponibilité d'esprit pour la traiter correctement ; il y en a d'autres plus urgentes qui attendent des réponses ; elle n'est pas encore suffisamment « mûre » ; il vaut mieux attendre une occasion plus favorable pour la traiter (une discussion prochaine avec les collègues, la lecture programmée d'un ouvrage, un stage à venir) ; les réponses viendront plus tard avec l'expérience, etc. Toutes ces raisons peuvent être de bonnes raisons.

On peut aussi décider, purement et simplement, de la laisser tomber, et s'efforcer de l'oublier. Les raisons là aussi peuvent être multiples ; on va estimer qu'elle ne vaut pas la peine d'être posée ou qu'il ne faut pas la poser parce qu'elle est sûrement stupide, ou naïve, ou personnelle, parce qu'elle obligerait à remettre en question d'autres certitudes et d'autres pratiques, parce qu'elle n'est pas orthodoxe, parce qu'elle n'a sûrement pas de réponse (« Depuis le temps, ça se saurait ! »…), parce qu'elle risque d'être mal interprétée par les autres, etc.

Aucune de ces raisons, par contre, ne saurait être une bonne raison. Toute question que se pose un enseignant, en effet, est une bonne question par le fait même qu'il se la pose : la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif. Il existe certes des principes communément admis aujourd'hui (les méthodes actives, par exemple), mais leur application pose autant de questions qu'elle fournit de réponses ; il existe certes des réponses globales toutes faites – les méthodologies constituées - , mais toutes sont actuellement « remises en question(s) » (dans les deux sens de l'expression : elles sont remises en cause, et sont utilisées en formation non tant pour l'efficacité des réponses qu'elles apportent, mais pour l'intérêt permanent des questions auxquelles elles ont proposé leurs propres réponses) ; il existe certes des réponses partielles qui peuvent être plus ou moins localement et ponctuellement très efficaces (procédés, techniques, méthodes, démarches, approches…), mais leu utilisation reste toujours soumise à la question de leur adéquation, à la variété et variabilité des situations didactiques, et à celle de leur articulation les unes aux autres dans une cohérence d'ensemble.

En d'autres termes, s'il est vrai que les enseignants doivent constamment « se remettre en questions », le mot « questions » doit impérativement être utilisé au pluriel : il n'est plus question en effet pour les enseignants – comme le leur demandaient les formateurs de l'époque où ceux-ci pensaient avoir aussi bien les bonnes questions que les bonnes réponses – de se « remettre en cause » (avec ce que cela implique d'autodépréciation et de d'autoculpabilisation), mais de (se)remettre à se poser leurs propres questions.

3 – « Qu'est-ce que j'entends exactement par ma question ? »

Il est tout aussi indispensable, en didactique des langues, de se demander en quoi consistent exactement les questions que l'on (se)pose, c'est-à-dire de questionner ses questions elles-mêmes. Ce n'est là après tout qu'une simple mise en œuvre d'une technique intellectuelle de base que nous demandons nous-mêmes à nos élèves : relire plusieurs fois la question posée pour s'interroger sur le sens de chacun de ses termes et non sur son sens global, avant de se lancer dans la réponse. L'application de cette technique à la question retenue ici (« Comment enseigner pour faire apprendre ? ») génère au moins deux nouvelles questions au préalable que je traiterai successivement :

- Qu'est-ce que j'entends par « apprendre » ? c'est la question de la relation entre apprentissage et savoir.
- Qu'est-ce que j'entends par « enseigner » quand je lui donne comme fonction de « faire apprendre ? » : c'est la question de la relation entre enseignement et apprentissage.

3.1 – « Qu'est-ce que j'entends par apprendre » ?

« Apprendre » est une activité qui se définit simultanément par ses fins (Qu'est-ce que j'entends quand je dis qu'un élève « a appris », c'est-à-dire qu'il « sait » ?) et par ses moyens (Qu'est-ce que je demande à mes élèves de faire lorsqu'ils sont en train d'apprendre ? Qu'est-ce que j'entends par l'activité d' « apprendre » ?).

Les objectifs visés :

Les objectifs peuvent être définis par la nature des différents savoirs et par les différents niveaux de maîtrise de ces savoirs.

a – les différents types de savoirs

Il existe une typologie des objectifs en termes de différents types de savoirs qui est classique en pédagogie générale, et pertinente en didactique des langues. Elle distingue entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

- **Les savoirs proprement dits ou « savoirs déclaratifs »**

Ce que je demande dans ce cas à mes élèves, c'est d'apprendre certaines connaissances de manière à les mémoriser suffisamment pour être capables par la suite de se les remémorer ; soit pour les restituer explicitement (lors des contrôles de connaissances, sous la forme par exemple de la récitation d'une conjugaison verbale, de la verbalisation de l'énoncé d'une règle de grammaire expliquée auparavant, du rappel des grands événements d'une période historique, etc.) ; soit pour les mobiliser implicitement mais toujours consciemment (retrouver une localisation géographique ou situer l'action d'un récit, un événement historique

pour comprendre l'attitude d'un personnage, ou encore l'énoncé d'une règle pour contrôler la manière dont ils viennent d'utiliser une structure, etc.).

- **Les savoir-faire, ou « savoirs procéduraux »**

Ce que je demande dans ce cas à mes élèves, ce n'est plus une connaissance, mais une capacité opératoire (une capacité non plus à (re)dire des choses, comme ci-dessus, mais (re)faire des choses), en l'occurrence la capacité à déclencher, effectuer et contrôler l'effet de certaines procédures, c'est-à-dire de séries définies d'actions permettant d'aboutir aux résultats recherchés : ce sera par exemple l'utilisation d'une règle de syntaxe pour construire une phrase, ou encore d'un savoir culturel pour interpréter l'action ou l'attitude d'un roman.

Alors que les savoirs peuvent toujours être mobilisés consciemment (puisqu'ils sont « déclaratifs », c'est-à-dire par nature explicables, verbalisables), les savoir-faire peuvent être inconscients (c'est le cas du natif dont la production respecte parfaitement une règle sans qu'il soit capable de se l'expliquer ni à lui-même, ni à quelqu'un d'autre), ou être conscients (l'élève ne peut alors utiliser la forme correcte que s'il déclenche, met en œuvre et évalue la procédure tout en se la remémorant mentalement ou verbalement), ou encore les deux, suivant les besoins (le déclenchement et le déroulement de la procédure sont automatisés, l'évaluation n'apparaissant à la conscience qu'en cas de dysfonctionnement, d'inadaptation ou d'effets inattendus.

- **Les savoir-être**

Ils s'expriment, en didactique scolaire des langues, non plus par des savoirs ou des capacités de l'élève ou de l'apprenant en tant que tels, mais par des attitudes générales (ouverture aux différences culturelles, respect des principes éthiques et démocratiques, curiosité et rigueur intellectuelles, etc.) qui correspondent à ce que l'on désigne traditionnellement en France par l'expression générique d' « objectifs formatifs » ou « éducatifs » (on les appelle aussi parfois, de manière plus exacte, des « finalités »).

b – Les différents niveaux de maîtrise de la langue

Ce que j'entends par « avoir appris » correspond à des niveaux de maîtrise différents si j'attends de mes élèves qu'ils soient capables :

1 – de se remémorer des ensembles tout faits de formes langagières, par exemple de réciter des textes ou des paradigmes appris par cœur ; on parlera alors d'un niveau de mémorisation, où les élèves sont capables seulement de « reproduction » dans le sens de restitution à l'identique ; on voit, pour croiser cette typologie avec la typologie antérieure, que ce niveau concerne des savoirs déclaratifs ;

2 – d'utiliser consciemment des procédures explicites permettant de produire de la langue étrangère en se contrôlant soi-même la correction ; par exemple en

appliquant de manière raisonnée des règles précédemment conceptualisées de dérivation lexicale, de choix morphologique, de construction syntaxique ou d'organisation discursive ; on parlera alors d'un niveau de compréhension, qui concerne les savoirs procéduraux mis en œuvre de manière consciente et réflexive ;

3 – de réagir instantanément à des stimuli verbaux ou situationnels précis par des réponses verbales apprises au moyen d'un entraînement intensif proposant de nombreux stimuli identiques ou semblables ; par exemple en répondant « Moi ! » de manière « réflexe » à la question « Qui veut venir maintenant au tableau pour écrire les différentes formes du pronom personnel que l'on vient de travailler ? » à la fin d'un exercice enregistré où ces élèves ont été invités successivement à répondre de nombreuses fois par « moi ! », « lui ! », « eux ! » ou « vous ! » ; on parlera d'un niveau d'automatisation, lequel concerne comme le niveau précédent les savoirs procéduraux (un exercice structural a bien été construit comme une mise en œuvre de règles de production linguistique, même si l'on ne demande pas aux élèves d'en prendre conscience ni de les expliciter), mais cette fois ces savoirs procéduraux sont mis en œuvre de manière inconsciente et mécanique ;

4 – de réutiliser de manière spontanée (et non plus raisonnée, ni mécanique), pour une expression personnelle authentique ou stimulée (non plus en situation d'exercice de manipulation linguistique, qu'il soit d'application ou d'automatisation), une certaine forme linguistique alors même que ces élèves disposaient d'autres formes alternatives ; ce sera sans doute le cas, par exemple, lorsqu'ils utiliseront telle ou telle forme en classe pour répondre sur-le-champ à l'une de mes questions orales imprévues, ou lorsqu'ils mobiliseront instantanément cette forme pour poser une question qui leur vient à l'esprit. On parlera alors d'un niveau d'assimilation, où l'élève est capable de « re-production » (en deux mots), c'est-à-dire de production d'un nouveau message, niveau supérieur de compétence à distinguer soigneusement par conséquent, du niveau le plus inférieur celui de « reproduction » (en un seul mot, c'est-à-dire de restitution à l'identique) présenté ci-dessus au point n° 1.

Les psycholinguistiques et psychologues de l'apprentissage ne savent pas très bien à quels types de savoirs correspond le niveau 4 de maîtrise de la langue, et moins encore comment ces différents niveaux sont mis en œuvre et articulés les uns aux autres au cours du processus individuel d'apprentissage. Ces questions, redoutables pour ces spécialistes, n'ont jamais préoccupé outre mesure les enseignants, parce qu'ils savent d'expérience (et ce savoir empirique leur suffit) :

- que le niveau 4, celui où l'élève a acquis, comme on le disait jadis, « le sens de la langue », ne peut être atteint que progressivement, au moyen d'une exposition systématique, régulière et prolongée à la langue étrangère ;

- et qu'ils peuvent faire l'impasse sur aucun des autres niveaux, qui constituent sinon des paliers indispensables pour l'apprentissage de tous les élèves à tout moment pour toutes les formes linguistiques (ils constatent bien que certains apprenants assimilent parfois directement certaines formes linguistiques), du moins des paliers indispensables à l'enseignement de tous les élèves (ils constatent aussi que n'importe lequel de ces paliers pour n'importe quelle forme).

Ces quatre niveaux de maîtrise de la langue correspondent aux quatre traitements d'enseignement/apprentissage auxquels les enseignants ont toujours empiriquement fait appel : la mémorisation, la réflexion, l'automatisation et l'imprégnation. On pourrait aussi, à propos de ces quatre niveaux, parler de quatre « instances » fondamentales de l'apprentissage, à savoir, respectivement, la mémoire, l'intelligence, le réflexe et l'accoutumance.

Les moyens utilisés

Les moyens utilisés par les enseignants pour faire apprendre peuvent être décrits de différentes manières – par exemple les différents types d'exercices, de tâches ou de supports -, mais tous ces moyens visent évidemment à susciter l'élève certaines activités mentales d'apprentissage. La typologie la plus connue pour décrire ces activités est celle de D'Hainaut, qui distingue pour toutes les disciplines entre : 1. Reproduction ; 2. Conceptualisation ; 3. Application de principes/Production convergente ; 4. Mobilisation/Production divergente ; 5. Résolution de problèmes nouveaux. J'en ai élaboré pour ma part une autre qui a l'avantage de pouvoir être aisément croisée avec les différents niveaux de maîtrise présentés plus haut :

Niveaux d'apprentissage	Activités mentales d'apprentissage
Mémorisation	Répétition-reproduction
Compréhension	Conceptualisaton-application
Automatisation	Stimulation-réaction
Assimilation	Réutilisation-production

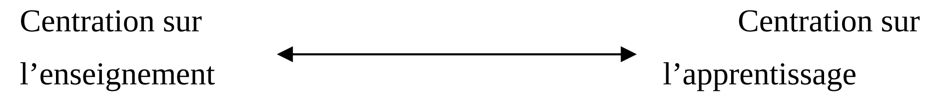
Lorsque je (me) pose la question « Comment enseigner pour faire apprendre ? », je dois me demander, par conséquent, à quelle(s) activité(s) d'apprentissage je me réfère implicitement : les méthodes utilisées seront bien entendu très différentes selon les activités visées.

3.2 – « Quelle relation est-ce que j'établis entre l'enseignement et l'apprentissage quand je donne à « enseigner » la fonction « faire apprendre » ? »

Nous sommes avec cette question au cœur de la didactique des langues, puisque celle-ci peut-être définie comme une discipline de description, d'analyse et d'intervention concernant les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

Les différentes manières de concevoir ces relations peuvent être représentées par le tableau suivant, qui pose un certain nombre de bornes sur un continuum entre une centration unique sur l'enseignement (où l'enseignement estimerait qu'il sait comment enseigner et comment on apprend, et qu'il peut donc légitimement imposer à ses élèves d'apprendre exactement comme il leur enseigne) et une centration unique sur l'apprentissage (où l'enseignant considérerait qu'il doit laisser ses élèves utiliser librement leurs propres méthodes d'apprentissage).

Centration sur l'enseignement



Centration sur l'apprentissage

Faire apprendre	Enseigner à apprendre	Enseigner apprendre à apprendre	Favoriser l'apprendre à apprendre	Laisser apprendre
L'enseignant met en œuvre ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	L'enseignant gère avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	L'enseignant propose des méthodes d'apprentissage différenciées	L'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	L'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

On voit que, telle qu'elle est posée, la question « comment enseigner pour faire apprendre ? » se situe dans une perspective d'enseignement très centrée sur l'enseignement, très « interventionniste », dans laquelle l'enseignant considère que les résultats de l'apprentissage vont dépendre étroitement de son enseignement.

Cette perspective est tout à fait respectable (en didactique scolaire tout au moins), certains élèves constamment, et tous à certains moments, ayant besoin d'être stimulés par un enseignement très volontariste. La question telle qu'elle est posée est donc parfaitement légitime, même si, comme nous le verrons plus avant,

il est indispensable de se poser simultanément au moins les autres questions correspondant à chacune des autres « bornes » repérables dans ce continuum.

4 – «Quelles sont mes idées actuelles qui déterminent a priori ma question et mes réponses ? »

Avant même de se mettre à répondre à une question que l'on se pose, il est utile de prendre conscience des idées (croyances, convictions, valeurs, savoirs, représentations, etc.) qui ont déjà déterminé cette question et qui sont de ce fait susceptibles de déterminer aussi les réponses qu'on va pouvoir lui donner. Les idées qui peuvent intervenir dans l'élaboration de la réponse à la question très générale que j'ai prise ici comme exemple sont extrêmement plurielles en nombre et en nature, et c'est pourquoi j'ai choisi de privilégier ici ce qui relève le plus spécifiquement de la discipline didactique, c'est-à-dire la conception de la relation enseignement/apprentissage, en proposant aux lecteurs de remplir le questionnaire de l'exercice n° 2.

Exercice :

Avec laquelle/lesquelles des trois affirmations de chaque ligne horizontale êtes-vous personnellement d'accord ? Cochez horizontalement la ou les cases correspondantes.

	1	2	3
a	* Les choix fondamentaux (objectifs, méthodes utilisées, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.	* Ces choix doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté.	* Les apprenants doivent être formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix.
b	* Dans le travail de groupe, l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage.	* Le travail de groupe doit être utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités.	* Les apprenants doivent être formés au travail de groupe, parce qu'il les motive et qu'il les forme à l'autonomie.
c	* L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et la plus directement responsable.	* L'enseignant doit accepter d'expliciter ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants.	* Les apprenants doivent être formés à l'autoévaluation, qui pourra être ainsi progressivement prise en compte par l'enseignant.

d	* C’est la responsabilité de l’enseignant que de donner un enseignement collectif de garantir les conditions d’un apprentissage collectif.	* C’est de la responsabilité de l’enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l’enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.	* C’est de la responsabilité de l’enseignant que d’aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et les méthodes d’apprentissage de chacun.
e	* La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c’est d’appliquer la méthodologie d’enseignement qu’il pense la meilleure.	* La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c’est de choisir les stratégies d’enseignement qu’il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles d’apprentissage des apprenants.	* La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c’est de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d’apprentissage.
f	* Ce qui doit guider l’enseignant, c’est la progression collective telle qu’elle est prévue dans sa planification, dans le manuel et/ou les instructions officielles.	* L’enseignant doit tenir compte à la fois des progrès individuels et des exigences de la progression collective.	* Ce qui doit guider l’enseignant, c’est le progrès individuel de chaque apprenant.
g	* Les activités d’apprentissage doivent se faire en classe dans le cadre de l’enseignement collectif, le travail individuel ou par groupes des apprenants constituant une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif.	* L’enseignement doit imaginer et proposer aux apprenants, d’une classe à l’autre, des formes diverses d’équilibrage et d’articulation entre l’enseignement collectif d’une part, le travail individuel ou par groupes d’autre part.	* Les activités d’apprentissage doivent se faire de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections de ces activités.
h	* Ce qui doit guider l’enseignant dans l’enseignement de la langue étrangère, c’est la description objective qu’en donne la linguistique.	* Ce qui doit guider l’enseignant dans l’enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et les difficultés prévisibles par les études contrastives langue maternelle/langue étrangère et par l’expérience professionnelle.	* Ce que doit guider l’enseignant dans l’enseignement de la langue, c’est l’état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l’état de son « interlangue »), en

			prenant comme base les erreurs commises.
i	* Il est important que les erreurs commises soient finalement corrigées, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.	* Il faut moduler l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche, et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective.	* Il est important de privilégier chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.
j	* Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc.	* Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants telles qu'elles peuvent être prévues par les études contrastives culturelle maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle.	* Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère (ses représentations interculturelles).

5 – « Quelles réponses est-ce que je donne actuellement à ma question ? »

Pour répondre à cette nouvelle question, on pourra utiliser à sa convenance les différents outils proposés supra : la typologie des savoirs, les niveaux de maîtrise linguistique, la typologie des activités mentales d'apprentissage et le tableau du continuum
centration sur l'enseignement ↔ centration sur l'apprentissage.

L'enjeu principal de ce travail d'auto-observation et d'introspection étant, comme pour toute réflexion didactique, de travailler sur la relation enseignement/apprentissage, je propose ci-dessous, en complément, deux autres outils d'analyse qui pourront aider l'enseignant déjà en poste à analyser de ce point de vue ses propres pratiques. Le premier correspond à un test de type « intuitif », et le second pourra servir après coup à contrôler soi-même les réponses au premier, dans la mesure où il peut se faire à partir d'observations objectives.

Estimation de la marge d'autonomie d'apprentissage

J'estime	Nul	Faible	Moyen	Elevé
1 – le degré de marge de manœuvre que je laisse aux élèves par rapport à mes méthodes d'enseignement				
2 – le degré de choix personnel que je laisse aux élèves parmi les supports que je leur propose				
3 – le degré de choix personnel que je laisse aux élèves parmi les activités que je leur propose				
4 – le degré de prise en compte par moi-même de la différenciation pédagogique (diversité des activités proposées en parallèle en fonction des niveaux, motivations, styles d'apprentissage, …)				
5 – le pourcentage d'activités qui font appel au vécu personnel des élèves en classe et à l'extérieur, ainsi qu'à leur créativité, par rapport aux activités de manipulation artificielle de la lange				
6 – le degré de prise en compte par moi-même, au début des séquences de conceptualisation grammaticale, des représentations et hypothèses que se sont déjà construites les élèves sur le fonctionnement de la langue étrangère				
7 – le degré de prise en compte par moi-même des conditions et représentations culturelles préalables des apprenants				
8 – le pourcentage d'activités que je propose en semi-autonomie ou en autonomie complète par rapport aux activités dirigées et contrôlées				
9 – l'importance que j'accorde aux différents exercices possibles (de sensibilisation, reconnaissance, conceptualisation, application et entraînement) portant sur les méthodes individuelles d'apprentissage				

Observation sur les contenus des interventions des élèves

Mes élèves interviennent…	Jamais	Rarement	De temps en temps	Souvent	Très souvent
1 – sur leurs réactions et idées personnelles à propos de l'intérêt, pour leur apprentissage, des documents étudiés					
2 – sur le choix des contenus et matériaux de travail de classe					
3 – sur l'organisation du travail de classe et ses modalités					
4 – sur l'organisation du travail personnel hors classe					
5 – sur les méthodes d'enseignement					
6 – sur les méthodes d'apprentissage					
7 – sur les modes d'évaluation					
8 – sur les résultats de l'évaluation					

6 – « Pourquoi est-ce que mes réponses actuelles à ma question ne me satisfont pas ? »

Lorsque l'on se pose une question didactique en tant qu'enseignant, ce n'est pas généralement pas parce qu'on est satisfait des réponses qu'on lui donne actuellement dans sa pratique. Certes, sur des questions ponctuelles, il peut exister des réponses précises qui vont fournir immédiatement des solutions pratiques (par exemple : « Pourquoi est-ce que mes élèves font tellement de fautes en recopiant mes notes au tableau ? disposer rationnellement ces notes sur toute la surface du tableau, écrire plus lisiblement, laisser plus de temps aux élèves pour recopier…) ; mais toutes les questions didactiques un peu générales sont par nature des questions permanentes (tout enseignant même expérimenté se les pose constamment) et ouvertes (elles n'ont jamais de solution unique, simple, permanente et universelle), et les réponses qu'on peut leur donner ne sont donc jamais totalement satisfaisantes partout et toujours. En d'autres termes, les problèmes que rencontrent constamment les enseignants sont par nature complexe et c'est pourquoi les didacticiens ne parlent pas de « problèmes », mais de « problématiques ».

Le mouvement même de la réflexion didactique consiste très concrètement dans ce passage d'un problème à la problématique correspondante, et la formation didactique comme l'entraînement à ce passage, que l'on peut définir plus précisément de la manière suivante :

1 – C'est un passage du particulier au général : le problème n'est plus lié à la personne de l'enseignant, à tel ou tel apprenant ou encore à telle ou telle situation mais à la nature même du processus d'enseignement/apprentissage.

2 – C'est un passage du concret à l'abstrait : le problème peut être posé et traité de manière conceptuelle parce qu'il partage un certain nombre de traits communs avec d'autres problèmes.

3 – C'est un passage de juxtaposition à la liaison : le problème n'est plus isolé, mais relié à d'autres problèmes dans un ensemble qui les englobe.

4 – C'est un passage du compliqué au complexe : le problème n'a pas une solution simple, unique, universelle et définitive qu'il suffirait de découvrir et d'appliquer, parce qu'il relève en fait des paramètres multiples, divers, hétérogènes, interreliés, parfois instables et contradictoires, toujours inséparables de la subjectivité des sujets en cause (apprenants et enseignant).

Réfléchir, en didactique des langues, c'est ainsi passer de la question « Que puis-je faire pour résoudre le problème de discipline que me pose tel élève ? » à « la problématique de la gestion de la discipline dans l'enseignement scolaire des langues » ; ou encore, pour revenir à la question retenue pour ce chapitre, passer de la question « Comment enseigner pour faire apprendre ? » à « la problématique de la relation enseignement/apprentissage ».

7 – « D'autres réponses ont été déjà données par d'autres à ma question ? »

La problématique de la question précise et concrète que l'on se posait initialement (ce que l'on peut appeler la « conceptualisation didactique ») fait passer d'un problème vécu comme individuel à une problématique collective, disciplinaire, pour l'étude de laquelle il va donc être possible de s'aider de la bibliographie existant sur le sujet. La question choisie ici débouche sur une problématique si générale (rien moins que la relation enseignement/apprentissage !) que les écrits traitant du sujet sont innombrables.

Les « réponses » que l'on va chercher à une question personnelle problématisée sont de deux types :

- ce sont des propositions concrètes, des solutions pratiques au problème qui nous a fait nous poser la question initiale, propositions concrètes, expérimentées en classe, feront surgir de nouveaux problèmes qui devront à leur tour être problématisés, et feront se poser de nouvelles questions qui devront à leur tour être questionnées ;

- mais ce sont aussi des propositions d'analyses compréhensives : réfléchir pour comprendre, en didactique des langues, est en effet une « réponse » en soi à une problématique donnée, avant que la nouvelle perception de ses pratiques, permises par cette réflexion, n'y fasse apparaître d'autres problèmes jusque-là insoupçonnés, qui appelleront à leur tour d'autres questions…

Chaque enseignant articulera sans doute l'une et l'autre de ces approches (auto)formatives – toutes deux nécessaires – selon le type de démarche intellectuelle qui est propre, plus « pratique » ou plus théorique.

7.1 – L'approche « pratique »

Dans le cadre de la question retenue pour ce chapitre (« Comment enseigner pour faire apprendre ? »), la conceptualisation didactique a fait apparaître une problématique plus large dont la prise de conscience aura sans doute amené à déplacer la question initiale du côté de l'apprentissage, du côté du « Comment enseigner pour que les élèves apprennent à apprendre ? ». C'est toute la problématique de la formation à l'autonomie, particulièrement difficile à mettre en œuvre en contexte institutionnel et pour cette raison sans doute peu développée en didactique scolaire des langues. C'est pourquoi la liste des « suggestions pratiques pour développer l'autonomisation des apprenants » proposée pour l'enseignement scolaire par Lesly Dickindon et Davis Carver en 1981 est particulièrement précieuse (nous la présentons ici dans une version abrégée et réécrite par nos soins) :

Suggestions pour développer l'autonomie des élèves

1 – L'auto-observation ; exemple : l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage en tenant un journal de bord.
2 – L'autocorrection ; exemple : l'apprenant cherche à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans son devoir.
3 – La diversification des rythmes d'apprentissage; exemple : les apprenants font certains exercices à leur gré.
4 – Le travail de groupe ; exemple : plusieurs apprenants préparent ensemble un jeu de rôles.
5 – Les travaux sur projet ; exemple : les apprenants préparent une exposition.
6 – L'analyse des problèmes ; exemple : les apprenants analysent eux-mêmes leurs erreurs et leurs difficultés individuelles d'apprentissage.
7 – La lecture et l'écoute extensives ; exemple : les apprenants doivent lire chez eux en temps limité une œuvre complète.
8 – La sélection des activités ; exemple : les apprenants choisissent entre plusieurs types d'exercices proposés par l'enseignant celui qui les intéresse le plus.
9 – L'utilisation des exercices comme moyen et non comme fin ; exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les

temps du passé pour raconter leurs expériences personnelles.

10 – L' « élicitation verbale » (l'expression par les élèves de leurs propres connaissances et expériences) ; exemple : l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un récit en langue maternelle avant de les faire travailler sur les articulateurs chronologiques dans une langue étrangère.

11 – L'attitude positive vis-à-vis des erreurs ; exemple : le professeur fait découvrir aux apprenants qu'une erreur commise par l'un d'eux a été produite par la généralisation d'une règle précédemment expliquée.

12 – L'attitude positive vis-à-vis de la langue maternelle ; exemple : l'enseignant accepte que les apprenants recourent à la langue maternelle pour donner leur avis sur un sujet qui les passionne.

13 – L'enseignement mutuel ; exemple : l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir comprise.

14 – La participation des apprenants à la définition des objectifs ; exemple : les apprenants et l'enseignant s'accordent pour convenir que le travail sur une chanson ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera pas lieu à un contrôle noté.

15 – L'élaboration de matériaux d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes ; exemple : les apprenants préparent eux-mêmes sur un document des questions qu'ils poseront ensuite en classe.

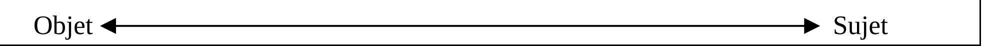
16 – L'activité de conseil de la part de l'enseignant ; exemple : l'enseignant fournit à la demande à un groupe d'apprenants les mots dont ils ont besoin pour rédiger un dialogue.

7. 2 – L'approche théorique

Nous avons choisi, comme exemple d'approche théorique, une analyse que nous avons proposée dans un article récent (1998). L'élargissement, qui est caractéristique de la démarche de problématisation, va se faire de deux manières distinctes :

1 – d'une part en appliquant l'idée de continuum entre deux extrêmes marqué par une série de positionnements intermédiaires, utilisée plus haut pour la relation enseignement/apprentissage, à d'autres problématiques ; on arrive au tableau général , qui se trouve coïncider, de gauche à droite, avec l'évolution de la didactique des langues en France depuis la fin des années 50 ;

2 – d'autre part en diversifiant les modes de relation entre les différents positionnements de chaque continuum ; ce sont les modes de l'opposition, de l'évolution, du contact, de l'instrumentalisation et de la dialogique.



1 – Sélection linguistique

Analyse statistique			Analyse préalable des besoins langagiers	Prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage
Fréquence	Distribution	Disponibilité		

2 – Description linguistique

La linguistique structurale (la langue comme un système)	L'analyse contrastive (système L1 vs système L2)	La linguistique de l'énonciation (le locuteur natif ou l'apprenant dans la langue)	L' « interlangue » (la langue de l'apprenant)

3 – Exercisation linguistique

Exercices structuraux Exercices guidés Exercices fermés	Exercices de réemploi Exercices créatifs Exercices fermés

4 – Psychologie de l'apprentissage linguistique

Théories de la réception (« pédagogie traditionnelle »)	Théories de la réaction (« béhaviorisme »)	Théories de la construction (« construtivisme »)

5 – Méthodologie

Faire apprendre	Enseigner à apprendre	Enseigner apprendre à apprendre	Favoriser l'apprendre à apprendre	Laisser apprendre
L'enseignant met en œuvre ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée et référence, type et habitudes d'enseignement)	L'enseignant gère avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	L'enseignant propose des méthodes d'apprentissage différenciées	L'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	L'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

6 – Formation

Former	L' « interformatif »	S'autoformer	Types d'enseignements et traditions didactiques
Le formateur forme les stagiaires à enseigner selon une nouvelle méthodologie ou approche constituée	Le formateur gère avec les stagiaires le contact entre les innovations didactiques qu'il présente et les traditions et types didactiques des stagiaires	Le formateur aide les stagiaires dans leur propre projet individuel de formation	Le formateur laisse les stagiaires se former eux-mêmes à partir de leurs traditions et types didactiques

Appliqué au domaine de la méthodologie – dans lequel se situe notre question initiale -, ce modèle de complexification des problématiques didactiques amène aux considérations suivantes :

1 – le continuum : l'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et « énergique » ; le mieux qu'il aura à faire à certains moments, par contre, sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie ;

2 – l'opposition : dans une certaine mesure, l'enseignement collectif, par l'imposition des méthodes d'enseignement qu'il implique, limite les possibilités d'apprentissage individualisé et peut gêner la constitution par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage ;

3 – l'évolution : évolution historique de la didactique des langues, d'une part, dont les positionnements ont globalement évolué de la gauche (centration sur l'apprenant) vers la droite (centration sur l'apprentissage) au cours des dernières décennies ; évolution chronologique dans le même sens, d'autre part, de la relation entre l'enseignement et ses élèves, au fur et à mesure que ceux-ci progressent en langue et se forment à l'apprentissage ;

4 – le contact : le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d' « interméthodologique » comparable à celui d' « interculturel » (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui « d'interlangue » (généré par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et enfin articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre ;

5 – l'instrumentalisation : l'élève utilisera consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances : lorsqu'il abordera un

nouveau texte chez lui, par exemple, il en cherchera aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus, mais en lasse il s'efforcera de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue, parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il pourra ainsi « gagner des points » en note de participation orale… ;

6 – la dialogique : « Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes aux autres » ; lorsque l'on va appliquer ce mode de relation, on va considérer la boucle récursive suivante : le processus d'enseignement a un effet sur le processus d'apprentissage, lequel, ainsi modifié, influence à son tour le premier, et ainsi de suite.

Il n'y a aucune raison, dans l'état actuel des recherches en didactique des langues, pour qu'un enseignant écarte a priori quelque positionnement que ce soit pour toutes ces problématiques, ou quelque mode de relation que ce soit pour tous ces positionnements. En d'autres termes, un enseignant « expert » est un enseignant capable, en fonction d'une analyse fine de la situation d'enseignement/apprentissage telle qu'elle évolue constamment, de mettre en œuvre des pratiques qu'il pourra positionner à n'importe quel endroit choisi de ces continuums et en y faisant fonctionner n'importe quel mode de relation choisi entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

8 – « Quelles sont les autres questions que je ne me pose pas en posant ma question ? (en guise de conclusion)

Il ne s'agit pas ici de nouvelles questions générées à partir de la question initiale par approfondissement ou élargissement de la problématique, comme nous en avons vu jusqu'à présent, mais de ces autres questions qui étaient, de par la question initiale elle-même et sans qu'on se rende compte, écartées, interdites, impossibles à poser. La découverte de ces « questions cachées » par la perspective imposée par le questionnement initial, de ces « points aveugles » du regard didactique spontané, est capitale parce que c'est cette découverte, tout autant que l'accumulation des connaissances nouvelles et des nouvelles problématiques, qui va permettre à l'enseignant d'évaluer le chemin formatif qu'il aura parcouru.

Telle qu'elle est posée, il me semble que la question initiale (« Comment enseigner pour faire apprendre ? »), en raison de la perspective de centration sur l'apprenant qu'elle implique, occulte la question « Comment apprendre (en tant qu'élève) ? ».

Si l'on a pris goût à la réflexion didactique (ce que j'espère), on ne se demandera plus, à propos de cette nouvelle question « Comment apprendre ? », « Est-ce que j'essaye de répondre à cette question ? », mais on se posera la question « Qu'est-ce que j'entends exactement par la question que je me

pose ? »… et les suivantes (voir les intertitres successifs de ce chapitre). En arrivant à la dernière question précédant le bilan, les collègues à orientation pratique risquent cette fois d'être un peu déçus, la didactique des langues ayant jusqu'à présent beaucoup plus travaillé sur les méthodes d'enseignement que sur les méthodes d'apprentissage, et les suggestions pratiques, de ce fait, ne sont pas légion. Les collègues à orientation théorique, qui prennent plaisir et profit à la conceptualisation didactique en elle-même, pourront, en appliquant successivement au couple méthodes d'enseignement/méthodes d'apprentissage les différents modes de relation conceptuelle présentés plus haut, produire de nouvelles questions dont certaines seront peut-être intéressantes, et des idées dont certaines se révéleront peut-être exploitables dans la pratique. L'objectif d'une formation didactique, en effet, n'est pas seulement de se rendre capable de retrouver les bonnes questions, c'est aussi d'en découvrir soi-même d'autres tout aussi pertinentes en se mettant en condition d'en générer un maximum de nouvelles. Vu la complexité de la didactique des langues et les spécificités de chaque situation d'enseignement/apprentissage, les formateurs en langues et les enseignants passionnés de nouveauté peuvent se rassurer sur l'avenir : la mine des questions didactiques est de toute évidence inépuisable.

9 – Préparation des contenus d'un cours

L'enseignant a le souci de préparer les contenus d'un cours avec méthode en :

- réunissant l'information nécessaire et la documentation appropriée aux activités ;
- effectuant le choix d'une ou plusieurs approches méthodologiques ou didactiques pour faciliter l'apprentissage des apprenants ;
- assurant le traitement didactique des pré-requis indispensables et en prévoyant les développements futurs ;
- préparant en vue de leur exploitation les documents adéquats et les matériels d'enseignement ;
- intégrant des types d'activités et d'exercices développant la participation de l'élève à sa propre formation ;
- élaborant un plan détaillé ou une rédaction du cours comportant la formulation explicite :
  - des objectifs d'apprentissage proposé
  - du matériel et des supports nécessaires
  - des exercices et instruments d'évaluation appropriés (évaluation formative et bilan)
- tirant profit des ressources disponibles dans le milieu ;
- élaborant une fiche d'autocorrection permettant d'analyser, à partir des conditions de réalisation du cours et des résultats obtenus, les lacunes et

dysfonctionnements éventuels, en vue de déterminer les actions à initier dans le cadre de la rénovation pédagogique.

B – La pédagogie différenciée

Les enseignants, les formateurs estiment parfois différencier la pédagogie reviendrait à faire une leçon particulière à chaque élève dans un même cours, qui exigerait d'eux d'orchestrer une sorte de préceptorat généralisé. A ce modèle mythique et repoussoir, ils opposent les contraintes d'effectifs, d'horaires, de programmes… Au milieu de ce concert, beaucoup semblent baisser les bras.

Pourtant, tout le monde s'accorde à penser que les élèves sont différents et depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux ont montré que ces différences se situaient à plusieurs niveaux :

- au niveau socioculturel, les valeurs, les croyances, les histoires familiales, les codes de langage et les types de socialisation différents selon l'origine sociale ;
- au niveau cognitif, les processus mentaux d'acquisition des connaissances dépendent des représentations, des stades de développement opératoires, des modes de pensée, des stratégies d'apprentissage que chacun développe différemment ;
- au niveau psycho-affectif, le vécu et la personnalité des individus déterminent leur motivation, leur volonté, leur créativité, leur curiosité et leurs rythmes d'apprentissage. Face à un traitement scolaire identique, les différences se transforment en inégalités. Un mode unifié d'enseignement valorise toujours les mêmes élèves. Les recherches montrent aussi que personne ne peut apprendre à la place de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte, mais que personne ne peut apprendre tout seul. Ces perspectives modifient le rôle de l'enseignant qui n'est plus le dispensateur du savoir, mais devient l'organisateur de situations d'apprentissage variées. Puisque les obstacles ne sont pas les mêmes pour tous, ils pourront être franchis en mettant à la disposition de chacun une diversité d'outils (textes, parole, objets à manipuler, film, bande audio ou vidéo, informatique…), de démarches (travaux de groupes, travail individualisé, cours dialogués, recherches au centre de documentation…) ou une possibilité de choix dans les objectifs à atteindre. La différenciation peut alors s'opérer par plusieurs entrées :
- par les processus d'apprentissage : les objectifs étant fixés, le choix est laissé aux élèves sur la façon de les atteindre. Cela peut être le cas d'une situation-problème où les élèves doivent construire une démarche qui leur permette d'arriver à une solution. En mathématiques, par exemple, certains choisiront l'algèbre, d'autres l'arithmétique pour résoudre un problème ;

- par les contenus : définis en termes d’objectifs méthodologiques, cognitifs ou comportementaux. Dans un cours de géographie, l’objectif (méthodologique) sera de traduire des données sous forme de graphiques plus ou moins complexes. A l’issue de la séance, les uns auront produit un ou deux graphiques simples, alors que d’autres auront réalisé un éventail de représentations plus élaborées, allant de l’histogramme au diagramme en secteurs. Les résultats produits seront différents selon le point de départ de chacun et le niveau de difficultés qu’il pourra résoudre en fonction de son propre outillage mental, mais aussi du rôle du formateur ou du groupe (médiation).

Dans ces pratiques, la différenciation des structures est nécessaire ; elle suppose d’autres types de regroupements que la classe, d’autres lieux (bibliothèques, centres de documentation, foyers, etc.), d’autres animateurs qui peuvent s’échanger les groupes d’élèves en fonction des besoins du moment : lecture, orthographe, mécanismes opératoires…

Ces groupements différents peuvent provoquer de nouvelles interactions sociales et des réactions constructives pour l’apprentissage demandé. Cette différenciation suppose aussi des aménagements de l’emploi du temps pour mieux respecter les rythmes de chacun en évitant de pénaliser ceux qui sont les plus lents, simplement parce qu’ils doivent utiliser une stratégie d’apprentissage plus complexe pour atteindre l’objectif fixé.

Mais de tels aménagements se heurtent souvent à la structure rigide de l’institution. Au collège et au lycée, les cinquante-cinq minutes de cours restent le modèle le plus fréquent : une durée trop longue pour un cours magistral dans lequel certains auront décroché dès le premier quart d’heure, et souvent trop courtes pour mettre en œuvre une expérimentation ou un véritable travail de groupes.

Ces pratiques de différenciation vont de pair avec une volonté d’évaluation formative, qui permette à chacun de mesurer ses progrès à chaque étape de l’élaboration de la tâche, et lui donne ainsi la confiance nécessaire pour la poursuite de son travail.

C’est seulement ensuite que l’apprenant pourra être armé pour affronter les épreuves communes ou les examens qui doivent ponctuer son parcours.

Vers l’individualisation des parcours

En définitive, pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n’est pas répéter d’une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou un autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir. Car lorsque ce moment arrive, l’élève prend conscience de sa valeur et trouve l’assurance qui lui permettra d’affronter

des tâches plus difficiles, construisant ainsi sa propre progression. En cela, la pédagogie différenciée est une pédagogie de la réussite parce qu'elle permet l' « individualisation des parcours ».

Les enseignants remarquent souvent le peu de traces que laisse un cours magistral répété tout au long de l'année. Certes, il différencie la classe : entre ceux pour qui, à un moment donné, il est un bon moyen d'apprentissage et ceux qui sont plus lents pour prendre des notes, qui ont besoin de manipuler, qui ne comprennent pas bien le langage du professeur…

Et même pour les premiers, son rendement est variable en fonction de sa place dans la journée ou dans la semaine. S'il est le mode unique d'apprentissage proposé, ce seront toujours les mêmes élèves qui y trouveront leur compte alors que les autres seront définitivement mis à l'écart, c'est-à-dire en échec. Cependant, ce même cours magistral peut être parfois réclamé par les apprenants, à un moment où ils en ressentent le besoin (si un examen approche, par exemple, et qu'il faut faire vite…).

Philippe Perrenoud souligne que, pour permettre à chacun de construire son propre parcours d'apprentissage, pratiquer la pédagogie différenciée au sein du groupe-classe traditionnel n'est pas suffisant. Les cheminements se construisent sur plusieurs années et la maîtrise de leur individualisation passe par la mise en place des cycles d'études longs.

Et tous les obstacles ne sont pas franchis pour autant ; encore faudra-t-il prendre en compte les écarts par rapport à la culture sociale et familiale de chacun, le choc des valeurs entre l'école et la rue, qui restent parfois un obstacle majeur à la bonne communication entre l'apprenant et le formateur. « L'infime différence est aussi l'ultime différence, celle qui résistera bien au-delà de la complexité des dispositifs d'individualisation des parcours ».
En raison de sa nature même, il serait bien difficile d'établir des règles prédéfinies pour une « méthode » de pédagogie différenciée.

Philippe Meirieu la décrit comme « exploration aventureuse des possibles » et « un outil permettant tout à la fois de garantir des acquisitions à tous les élèves et de permettre à chacun de découvrir progressivement ce qui constitue la spécificité de son approche et de ses stratégies d'apprentissage ».

Les enseignants s'aperçoivent bien souvent que lorsque l'on fait varier un facteur, il faut alors modifier tous les autres. Si l'on veut adapter les objectifs aux élèves, il faudra former des groupes, auxquels on proposera des supports de travail différents selon leurs besoins, avec une durée différente pour accomplir une tâche, qui nécessitera soit une aide individualisée, soit un guidage plus ou moins intense du groupe, soit une simple vérification à la fin du travail pour ceux qui sont déjà autonomes.

C’est cette complexité qui décourage parfois les formateurs qui attribuent à ce type de pratiques la mission impossible de tout différencier à tout moment…

Les institutions de formation de l’Education nationale ont créé ces dernières années des modules de travail dans les lycées destinés à développer les compétences en prenant en compte les rythmes et les niveaux des élèves ; la progression à l’école élémentaire vient d’être réorganisée sous forme de cycles pour éviter les redoublements inutiles qui obligent les enfants à tout recommencer, même dans les disciplines où ils possèdent le niveau requis pour la « classe supérieure ». Toutes ces innovations incitent à un enseignement plus différencié.

Il est certain que le fonctionnement classique de l’organisation scolaire résistera à la mise en place de structures plus complexes ; tous les obstacles pourront-ils être dépassés ? Ils nécessitent en tout cas la poursuite du travail de recherche et d’innovation accompagné d’un effort de formation et d’information.

C – Les interactions en classe de langue

La « didactique au quotidien » ne prend sa forme définitive qu’au sein de la salle de classe. Comment, dans cet espace clos, fortement ritualisé et inscrit dans les limites temporelles de « l’heure de cours », peut-on parvenir à mettre en œuvre une participation orale effective de chacun des apprenants, souvent trop nombreux, parfois peu motivés ? Comment donner la parole à tous plus d’une ou deux minutes durant cette heure, sachant que la production orale nécessite un espace-temps individualisé pour se développer ? L’Approche Communicative et l’enseignement/apprentissage axé sur l’apprenant ne deviennent-ils pas, dans ces conditions un leurre ? Peut-on mettre en œuvre une pratique effective de l’interaction en salle de classe ? Oui, si l’on est prêt à instituer au sein de la classe de nouveaux rapports interpersonnels, à revaloriser le statut de la langue cible et à restructurer le temps et l’espace pédagogique.

Instituer de nouveaux rapports interpersonnels

Dans le microcosme de la salle de classe, la prise en compte des apprenants comme personne, la qualité des relations enseignant-apprenants et apprenants-apprenants ainsi que le climat général de la classe sont des facteurs non seulement favorables mais indispensables à une pratique réelle de l’interaction. Et inversement : ces liens et ce climat ne peuvent se construire qu’en adoptant des pratiques qui visent à rendre les membres du groupe interdépendants. Une approche vraiment communicative est à ce prix : « Une pédagogie de la communication ne peut être qu’une pédagogie des rapports interpersonnels s’exprimant à travers des processus d’interaction et de discours dont les apprenants doivent prendre conscience.

Pour développer les relations interpersonnelles, le déroulement de la classe s’organise de façon à accroître la motivation individuelle de l’appartenance de

chacun au groupe-classe qui devient alors un lieu où s'établissent de véritables échanges « authentiques ». Cela ne va pas sans évaluer ni prendre en compte des facteurs tels que les inhibitions personnelles, la peur de parler devant les autres, la peur de faire des erreurs, le manque de confiance en soi, le peu de motivation, etc., facteurs donnés au départ dans toute situation de classe et donc inévitables. L'enseignement/apprentissage centré sur les apprenants se doit de connaître les antécédents linguistiques mais aussi de s'intéresser à eux comme « personnes ».

Il s'agit alors de se donner les moyens de la meilleure « mise en place » des rapports entre tous les membres du groupe qui seront appelés à vivre ensemble un nombre d'heures étalées sur une ou moins longue durée. La première prise de contact est primordiale : elle détermine souvent la future dynamique du groupe, sa motivation et son entrain à travailler ensemble. La classe est le lieu où ne s'instaurent pas seulement des échanges linguistiques dans le but d'acquérir une langue, mais toute une série de rapports sociaux dont la qualité peut grandement contribuer à améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. On peut en faire un lieu où la grande majorité des participants ont du plaisir à se retrouver (y compris l'enseignant !) et s'engagent personnellement dans cette « aventure » pédagogique commune. Dans un climat de confiance et d'authenticité, la langue cible pourra se développer avec plus de naturel et acquérir son statut de véritable langue de communication.

Revaloriser la langue cible

Loin d'avoir le seul « statut » d'objet d'apprentissage, la langue cible doit devenir, de façon aussi nécessaire, le seul instrument valorisé de la communication. C'est pourquoi tous les échanges sociaux dans l'enceinte de la salle de classe se font, de façon systématique, d'abord en français : salutations, mise en marche de la classe, gestion du temps et des activités.

La langue cible devient en quelque sorte la « langue officielle » du groupe ; même s'il faut parfois avoir recours, avec de grands débutants par exemple, à la langue maternelle, celle-ci sera utilisée lors de moments qui doivent être perçus comme une parenthèse par rapport aux « vrais » moments qui se vient dans la langue cible. Nous appelons ces moments de classe des leçons zéro et il revient à l'enseignant d'amener à faire sentir au groupe cette distinction que nous jugeons capitale dans la perception que l'apprenant aura de cette langue.

De très simples trucs permettent de le faire comprendre facilement : on s'adresse systématiquement d'abord en français à l'étudiant. Chaque changement de langue, quelle qu'en soit la raison, doit être senti comme un moment provisoire, une mise entre parenthèses. L'espace-classe est désigné comme territoire où seul le français est admis. Les étudiants s'adaptent très vite à ces nouvelles modalités : les plus désarçonnés en comprennent le but pédagogique

(qui mérite d'être expliqué au cours d'une des premières leçons zéro), et les plus motivés sont ravis que l'on parle « réellement » français.

A partir de là, la question de l'authenticité des échanges dans la salle de classe ne se pose plus dans les mêmes termes. L'usage de la langue cible étant posé au départ comme condition préalable, toutes les activités qui se déroulent dans la classe se feront en français : l'objet d'apprentissage et son instrument ne feront plus qu'un.

Pour parvenir à échanger les rapports interpersonnels et revaloriser la langue cible, il faut, entre autres, modifier les modalités de communication au sein de la salle de classe en procédant à un nouvel aménagement du temps et de l'espace pédagogique : instaurer de nouveaux rituels et repenser le format des activités didactiques.

Créer des espaces d'expression libre ou semi-dirigée

Il s'agit dans un premier temps d'instituer dans l'organisation du temps pédagogique des moments qui permettent et favorisent les échanges libres, la conversation naturelle en somme (en français évidemment). Ces courtes périodes doivent être perçues comme tout aussi importantes que les activités plus réglées. Elles peuvent, dans le cas d'étudiants de niveau avancé, se faire d'elles-mêmes (lors de l'attente du début de cours, entre certaines activités, pendant une pause, etc.), mais la plupart du temps elles doivent suggérer ou même provoquer par l'enseignant. Elles font aussi partie intégrante de la réalisation des activités où entre une part importante de créativité et d'expression libre.

Il faut, dans le même temps, prévoir des activités semi-dirigées qui permettent aux membres du groupe de se connaître. On axera donc les premiers contacts sur la connaissance mutuelle entre les participants. On peut développer les relations interpersonnelles au sein du groupe très rapidement dès les premières heures du cours.

Ces activités tout à fait simples à réaliser sont très efficaces pour favoriser la mise en place d'une réelle communication en français. Ce type d'activité permet, au plan de l'enseignement/apprentissage de la langue, de réaliser les objectifs suivants :

- Développer dans un premier temps l'auto-expression spontanée

Lors de ces séances où les apprenants se retrouvent en face à face ou en petits groupes, chacun peut, à son propre rythme et sans se sentir trop étroitement surveillé, développer son auto-expression, c'est-à-dire une production orale autonome et volontaire (non directement guidée par une série de questions). Un entraînement régulier à ce type de pratique permet en même temps d'améliorer la fluidité de l'expression orale.

L’enseignant ne reste pas inactif. Il va de groupe ne groupe, observe et écoute les groupes en activité ; il aide ou encourage les étudiants et enfin, il évalue les difficultés subséquentes. Ce travail d'observation lui permet de mesurer le degré d’évolution de l’interlangue des apprenants et d’adapter son enseignement à leurs véritables besoins. Les correctifs, qui viennent après coup, et les « éléments nouveaux » de la langue s’intègrent de façon plus naturelle et sont ainsi véritablement axés sur les apprenants.

- Amorcer les échanges à partir de l’expérience individuelle immédiate

Dans ce type de démarche, le « matériel de départ » n’est pas un document de travail proposé par l’enseignant (dialogue, texte, etc.), mais il est formé par chacun des individus qui composent la classe avec leurs acquis et leurs attentes. Les documents de travail (dialogues, enregistrements, textes, etc.) s’intègrent après coup et comme compléments.

L’expérience nous a montré que cette attention première portée aux acteurs du groupe et à la qualité de leur interrelation était une condition sine qua non du succès de l'étudiant et de son entourage immédiat : les intérêts, goûts, expériences et le milieu socioculturel environnant.

Il revient à l’enseignant de repérer, avec la participation des intéressés, les domaines et thèmes appropriés au groupe-classe concerné : dans notre cas, la vie scolaire récente (vie à l’école secondaire), la vie familiale (rapports parents-adolescents), la vie sociale et universitaire (recherche d’un logement, travail, organisation de la vie étudiante, relations avec les pairs), les loisirs et goûts personnels et les grandes questions de l’actualité générale ou locale sont les thèmes généralement retenus.

Dans la somme des expériences personnelles et collectives, on peut ainsi aller chercher un contenu à la fois motivant et significatif. Les activités proposées tiennent largement compte des champs d’expérience familiers aux apprenants. Puis, on intègre les nouveaux contenus au fur et à mesure des besoins individuels et du groupe et ce, seulement au moment où les acquis ne sont pas suffisants. Car s’il est important de partir de l’étudiant dans un premier temps, il serait peu fructueux et même stérile de ne s’en tenir qu’à lui. Mais l’intégration des nouveaux éléments linguistiques prendra forme dans les activités didactiques dont on aura « repensé » le déroulement de façon à les rendre davantage interactives.

Restructurer le format des activités didactiques

L’enseignant, lors de sa préparation pédagogique, devra s’interroger pour savoir quelles sont les procédures d’exécution en classe qui maximalisent les échanges entre apprenants. Chaque activité doit donc mise en pratique de façon à faire appel à la participation effective de chacun dans la classe.

La procédure de base s'appuie principalement sur des séances de remue-méninges très variées dans leur longueur et leur organisation. Elles se font, selon le type d'activités, avec la classe entière (généralement pour la période préparatoire) et/ou en petits groupes. Elles permettent de faire travailler simultanément l'ensemble des étudiants du groupe-classe durant le même laps de temps, ce qui augmente considérablement le temps de parole de chacun.

L'accomplissement des tâches individuelles et le groupe est aussi conçu de façon à responsabiliser chacun vis-à-vis des autres et de lui-même. Le fait de travailler en groupe ne garantit pas toujours la participation active de tous, il faut donc structurer l'activité de façon à ce que son accomplissement nécessite l'interdépendance entre les participants (que ce soit au plan des rôles qu'ils auront à y jouer ou des informations ou ressources qu'ils détiennent).

Dans certaines activités réalisées en face à face, on peut contrecarrer la tendance naturelle des étudiants à travailler avec le même partenaire en l'obligeant à rencontrer différentes personnes. Avec l'enquête-sondage, chaque étudiant est chargé de poser à un nombre imposé de personnes (10 par exemple) une question plus ou moins élaborée selon le niveau. L'enquête-interview permet de prolonger le temps des échanges entre eux partenaires, puisque chacun des deux partenaires a un nombre imposé de questions à poser pour s'informer sur un sujet particulier, résoudre un problème, etc.

La formation des groupes ne doit pas être stable, mais varier quant au nombre des participants, à leur composition (compétence, intérêt, sexe ou origine) et à l'enjeu des tâches à accomplir. Plus l'apprenant sera appelé à participer à un nombre varié de types d'interactions, plus il acquérira une autonomie dans sa compétence discursive.

La plupart des activités d'une classe de langue, exercices de compréhension ou d'expression orales et écrites, jeux de rôles, simulations, débats, etc., peuvent être effectuées de façon interactive et coopérative.

Réussir une pratique de l'interaction en salle de classe présuppose une certaine rupture avec les schémas de classe habituels. S'il faut créer un climat de confiance et d'authenticité au sein du groupe-classe, varier les types d'échanges lors du déroulement de la classe (enseignant/classe entière, apprenants/apprenants, et variantes), il est aussi nécessaire de modifier les attitudes : celle de l'enseignant qui ne doit pas se considérer comme dépositaire unique du savoir, mais faire constamment appel aux savoirs acquis du groupe-classe avant de fournir lui-même l'information ou la formulation recherchée ; celle de l'étudiant qui doit prendre conscience qu'il a toujours un certain bagage personnel (son expérience comme communicateur dans sa L1, ses expériences passées, ses connaissances antérieures de la L2) et que son apprentissage de la langue se développera d'autant mieux

qu'il participe pleinement aux différents types d'échanges au sein du groupe-classe. Enfin, il est nécessaire de revaloriser dans la salle le statut accordé à la langue cible qui, dépassant son rôle d'objet d'apprentissage, acquiert celui d'instrument de la communication. Et surtout, l'enseignement ne doit pas s'inquiéter si son heure de cours est souvent scandée de moments où un léger brouhaha, dû à la superposition de voix, rompt le silence intimidateur et permet, en fin de compte, à la parole inhibée et hésitante de se délier et de se libérer.

Chapitre II : Didactique des domaines

1 – L'expression orale

a – Définition

La plupart, sinon toutes les méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, récemment parues, se réclament de l'Approche Communicative et, par conséquent, affichent un souci évident de développer chez l'enfant, une « compétence de communication ». Cependant, il est évident que l'on ne pourra pas se contenter d'un simple transfert et parler de la compétence de communication chez l'enfant en situation scolaire, comme on en parle chez un apprenant adulte.

La notion de « compétence de communication » a évolué et, tout en prenant un sens plus précis, a fini par englober des champs de savoir de plus en plus étendus, ce qui place la didactique des langues étrangères devant des problèmes que Jean-Claude Beacco résume ainsi : « La didactique des langues n'est plus seulement une linguistique appliquée, elle tend à mettre en jeu des champs du savoir plus nombreux dont l'intégration relative est problématique ». C'est précisément à un problème d'intégration que nous nous trouvons confrontés puisqu'il faudra non seulement tenir compte de tous les champs du savoir mis en jeu : linguistique, sociolinguistique, mais en outre examiner la compétence de communication au regard de la psychologie de l'enfant de 8 ans et l'inscrire dans un projet global de formation ou d'éducation. Il n'est donc pas possible de transposer la définition de la compétence de communication de l'adulte à l'enfant.

La distinction établie par Chomsky entre « compétence » et « performance » demeure en arrière-fond de bon nombre de théories et de pratiques. S'agissant d'enfants de 8 ans, dans un milieu scolaire, on ne peut pas non plus passer sous silence les approches cognitives. En effet, la « compétence de communication » implique à la fois une connaissance de la langue : ce que l'on sait de la langue, ou encore la compétence au sens chomskyien d'une part, et d'autre part, l'habilité à utiliser ce savoir dans des situations de communication concrètes : ce que l'on est capable de faire avec la langue, la performance au sens chomskyien en fait donc une actualisation de la compétence. Ainsi, chez l'enfant de 8 ans, la compétence de communication repose à la fois sur un savoir linguistique et sur l'actualisation de ce savoir.

Il convient donc de souligner que le savoir métalinguistique doit être encouragé pour favoriser la compétence de communication.

Il est probable aussi que la compétence de communication, chez l'enfant tout particulièrement, participe à la fois d'un processus d'acquisition et d'apprentissage. Toute méthodologie ou pratique pédagogique devra tenir compte

de ce double mode d’accès à la langue étrangère ; ainsi, l’élève pourra acquérir ce qui relève de la phonétique alors qu’il apprendra les règles de la syntaxe.

Les principes théoriques proposés dans « un niveau seuil », ceux aussi exposés par l’ACTFL, mettent l’accent sur l’aspect fonctionnel du langage. Mais quelles sont les fonctions déjà pratiquées par un enfant de 8 ans en langue maternelle ? Et dans quels contextes ? Peut-on, à partir de ces compétences fonctionnelles en langue maternelle, élaborer une compétence de communication similaire en langue étrangère ?

Ce que ces réflexions laissent entrevoir, c’est essentiellement la nécessité d’inscrire la compétence de communication en langue étrangère dans un ensemble communicationnel beaucoup plus large où interviennent et la situation d’apprentissage en milieu scolaire, et les potentialités et les acquis de l’enfant en matière de communication.

Spécificité de la compétence de communication chez l’enfant, en milieu scolaire

Une capacité globale

Il faut considérer la compétence de communication comme une capacité globale dont la compétence de communication en langue étrangère ne constitue qu’une composante.

Pour les besoins de l’analyse, et bien que l’on ne puisse pas les dissocier, nous appellerons la première : la macro-compétence et la seconde : la micro-compétence de communication. La première comprendra des capacités communicatives globales dont beaucoup sont déjà acquises et maîtrisées par l’enfant, notamment en milieu scolaire, tandis que la seconde pourra être enseignée à travers la langue étrangère et se définira essentiellement comme capacité linguistique. Macro et micro-compétences sont interdépendantes : la première prépare le terrain et sensibilise l’enfant à la seconde qui, à son tour, enrichit et élargit la macro-compétence de communication. La compétence de communication, liée à la langue étrangère, ne peut être isolée d’une compétence de communication plus générale, sur laquelle elle prend appui, et où interviennent et la maîtrise de la langue maternelle, et le développement psycho-social de l’enfant, ses relations avec l’adulte, la maître, avec ses pairs et, dans un sens plus large, son affectivité, sa connaissance et ses rapports avec le monde. Si l’on pose le problème de la communication en termes d’objectifs d’apprentissage, on peut admettre, avec Jean Favard, que « les objectifs éducatifs généraux – et qui recouvrent ce que nous appelons ici la macro-compétence de communication – sont prioritaires par rapport aux objectifs des contenus » - la micro-compétence de communication, de nature essentiellement linguistique.

Une autre caractéristique me paraît fondamentale dans l'accès à la micro-compétence de communication : « Il faut réapprendre à parler ». Cela signifie qu'il faut refaire le chemin de l'accès au monde à travers le langage, donc trouver une voie subtile entre une méthodologie qui ne soit ni régressive, ni infantilisante, mais qui récupère, reprend et réactive ce qu'il y avait de plus riche dans la période antérieure, tout en préparant le développement d'une compétence de communication plus performante pour l'avenir.

Des capacités en expansion

Mais quelles sont les capacités communicatives de l'enfant de 8 ans en milieu scolaire et donc les composantes de la macro-compétence de communication ? Comment ces dernières peuvent-elles être réinvesties dans le développement de la micro-compétennce de communication ?

Acuité auditive

Si la capacité phono-articulatoire et la malléabilité cérébrale semblent déjà moindres, par contre, on note chez l'enfant de 8 ans une excellente acuité auditive qui atteint son sommet entre 10 et 14 ans. Cette capacité d'écoute qui sont fondamentales pour la micro-compétence de communication.

Motricité

La motricité continue, même à 8 ans, à jouer un rôle capital. L'enfant communique, mais apprend aussi, de tout son corps. Il existe donc une liaison fondamentale entre le dire et le faire. En sollicitant l'hémisphère droit du cerveau et en faisant appel au système moteur de l'apprenant, Asher a préconisé le TPR (Total Physical response) qui présente le double avantage d'abaisser la barrière affective et d'impliquer les enfants dans des activités motrices : gestes, mouvements, gymnastique, mime. Il est possible aussi de faire appel à la motricité fine, en recourant par exemple au bricologe et au dessin. Il est certain que la concentration et la rétention sont grandement facilitées par une constante mise en relation des énoncés de la langue étrangère et des activités effectuées par l'enfant. Asher a bien souligné l'importance primordiale de l'écoute, les apprenants n'ayant à parler que lorsqu'ils se sentent prêts. Cependant, dès le début de l'apprentissage, l'enfant peut participer aux activités proposées, et donc être d'emblée un partenaire, à part entière, dans l'acte de communication qui s'instaure en langue étrangère.

Rythme

D'une manière générale, le rythme, sous toutes ses formes, constitue aussi une composante non négligeable du processus d'acquisition ou d'apprentissage de la micro-compétence de communication ; ce que les praticiens ont toujours compris en faisant une place très large aux chansons, aux comptines, à la poésie et aux contes.

Capacité d'attention

La capacité d'attention, en qualité et en quantité, est sans doute en progression à l'âge qui nous intéresse ici. Mais, compte tenu des remarques précédentes, elle nécessite toujours une motivation concrète, sollicitant toutes les capacités de l'enfant, qu'elles soient psycho-motrices, intellectuelles ou affectives. L'attention ne semble guère pouvoir dépasser, pour une même activité, un laps de temps excédent 10 à 15 minutes.

Un besoin intense de communiquer

Le besoin de communication est à la racine de toute compétence de communication, qu'il s'agisse de macro ou de micro-compétence.

Ce besoin se manifeste de manière à la fois intense et nouvelle, chez l'enfant de cet âge. Piaget avait déjà admis que c'est autour de 8 ans que l'enfant passe d'un langage égocentrique, qui révèle notamment dans le monologue collectif entre enfants, à un langage socialisé, à un échange d'ordre véritablement communicatif. Même si on reconnaît aujourd'hui que la socialisation est bien antérieure à cet âge, il n'en demeure pas moins que c'est vers 8 ans que l'enfant s'ouvre davantage aux autres, recherche le contact social, se montre expansif, réceptif et capable de se placer au point de vue d'autrui. Il n'est pas inutile non plus de noter que la socialisation, à travers l'école, joue pleinement son rôle à cet âge et qu'une sorte d'équilibre a pu généralement s'instaurer entre une communication essentiellement effective et une communication plus intellectualisée.

Le besoin de communication répond à une aspiration, à l'épanouissement personnel et à une valorisation de soi qui passe par une maîtrise plus étendue du monde et des autres. Il y a quelque temps, sur une chaîne de télévision française *TF1*, dans le cadre d'une série consacrée aux langues régionales en France, une petite Bretonne se félicitait du savoir breton car, disait-elle : « Je peux me moquer de ceux qui ne parlent que le français ».

C'est sur ce besoin de communiquer, dans ses composantes à la fois intellectuelles et affectives, que pourra, tout naturellement, se greffer l'apprentissage de la langue étrangère et, par conséquent, la micro-compétence de communication. Il appartiendra à l'enseignant de transformer ce besoin en véritables objectifs d'apprentissage.

Une prise de conscience des stratégies de communication

A 7 ou 8 ans, l'enfant respecte et maîtrise bien les règles du comportement socialisé et, en particulier, celles qui gouvernent tout dialogue : techniques de commutation : passage de la position de récepteur à celle d'émetteur, prise de parole adaptée, concentration de l'attention sur ce qui est dit et adaptation de la réponse. Il existe donc une véritable « grammaire de la communication » qui peut

être pratiquée dans la classe et qui permettra de préparer le terrain pour l'apprentissage de la langue étrangère.

Tatiana Slama-Cazacu souligne l'importance qu'il y a à établir dans la classe un véritable réseau communicationnel, afin de faire acquérir à l'enfant cette souplesse d'adaptation qui constitue un élément indispensable de la compétence de communication en langue étrangère. De même Louise Dabène propose une préparation, une sensibilisation au phénomène de la communication à travers toute une série d'activités, par exemple, l'étude de la communication chez les animaux, la communication non-verbale, des observations sur l'acquisition du langage chez le bébé ou sur la naissance du langage, telle qu'elle est illustrée par « la guerre du feu ». On peut aussi ajouter aussi aux activités suggérées par Louise Dabène la communication par l'image : albums d'images, photos, diapos, films. Il s'agit aussi de multiplier les modes de communication en tirant parti du plurilinguisme existant dans la plupart des écoles. Cela permet de préparer à la fois l'ouverture positive à la langue-cible et la relativisation par rapport à sa propre langue.

On peut espérer que l'émergence de la micro-communication sera non seulement préparée et facilitée, mais en grande partie définie par cet ensemble d'activités qui relèvent davantage de la macro-communication.

Mise en jeu de la compétence de communication

Centre d'intérêt

Il est important de recenser ce qui suscite et maintient le besoin de communication chez l'enfant avec ses pairs, d'une part, avec les adultes d'autre part. Cette recherche sur les centres d'intérêt a été systématiquement conduite auprès d'enfants louisianais, âgés de 8 à 12 ans, par deux concepteurs de la méthode *Spirales 2000* : Germaine Forges et Eliane Levaque.

Il semble aisé d'établir une liste, sinon exhaustive, du moins assez complète : famille, vie scolaire, animaux, activités sportives, fêtes, jeux. Tous ces intérêts se regroupent, bien entendu, autour de la conscience du moi qui s'exprime ici et maintenant. En exploitant ces thèmes et en préconisant donc la transdisciplinarité, la compétence de communication en langue étrangère devra aussi chercher à englober, de manière concrète, l'ouverture à la culture-cible, élément essentiel de toute communication.

En outre, c'est en examinant ces centres d'intérêt et ces motivations qu'il convient de déterminer l'aspect fonctionnel de la compétence de communication.

Interlocuteurs

Communiquer avec qui ?

A l'âge de 8 ans, la compétence de communication ne se définit pas en fonction d'un échange possible, mais lointain, avec des locuteurs de langue

étrangère. La micro-communication doit plutôt se comprendre comme une activité interactionnelle au sein même de la classe et dans le cadre de l'école, dans une communication ici et maintenant.

Dans cette perspective, l'adulte et, plus précisément, le professeur d'école, reste l'interlocuteur privilégié. C'est lui qui pourra, le plus judicieusement, passer de l'exercice de macro-communication à celui de micro-communication, par exemple d'une activité sur la géographie du pays-cible à une activité linguistique dans la langue-cible. Le professeur de la classe qui connaît bien ses élèves, leurs intérêts et leurs motivations, est donc le mieux à même d'être ce que Tatiana Slama-Cazacu nomme « un modèle correctif » qui s'adapte au langage de l'enfant, lui permet de franchir, à son rythme, les diverses étapes qui lui permettront d'accéder à une compétence de communication plus riche en développant d'abord ses stratégies d'écoute par l'exposition à une langue simplifiée et répétitive, dans un climat ludique qui alimente et développe le besoin de communiquer.

Mais, en tenant compte de la socialisation qui se marque très nettement dans la macro-communication, il importe aussi de susciter une interaction entre pairs, d'encourager le travail en groupes et, dans le souci d'enrichir le réseau communicationnel, de multiplier, au sein de l'école, les relations entre enfants de classes différentes. Les plus âgés verront leur micro-compétence valorisée face aux plus jeunes qui, à leur tour, trouveront chez leurs camarades plus âgés, un modèle plus accessible. Il est clair que l'enjeu le plus motivant demeure l'échange et la rencontre d'enfants locuteurs de la langue-cible, à travers le dialogue par cassettes audio ou vidéo, la correspondance scolaire et les voyages. L'essentiel étant d'éviter, comme le rappelait Laurence Lentin, « la sous-alimentation linguistique ». On pourra ainsi tenter de rapprocher un tant soit peu la situation contraignante de l'institution scolaire – avec ses horaires et son programme – d'une situation naturelle d'apprentissage.

Ces stratégies de sensibilisation et de préparation à la micro-compétence de communication ne porteront leurs fruits que si elles sont systématiquement conçues et traduites, de façon cohérente, en pratiques de classe. Et, de même que nous parlions d'un constant va-et-vient entre le principe de l'acquisition et celui de l'apprentissage, il faudrait sans cesse veiller à un passage souple et bien adapté, de la sensibilisation concrète et ludique à un apprentissage systématique et plus traditionnel de la langue étrangère. Ce qui est sûr, c'est que ces stratégies, qui sont certes de l'ordre de la macro-compétence de communication, c'est-à-dire la pratique de la langue étrangère elle-même.

Cependant, avant de conclure, il nous paraît important d'évoquer brièvement deux autres compétences, qui se trouvaient certes inscrites dans le schéma de communication proposé par Jakobson, mais que les didacticiens ont eu

parfois tendance à négliger : la compétence métalinguistique poétique. Compte tenu des capacités de l'enfant de 8 ans, ces deux compétences devraient, elles aussi, venir enrichir, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Observer la langue : la compétence métalinguistique

L'Approche Communicative, régissant contre certaines méthodologies antérieures, a eu tendance à occulter la compétence au profit de la performance. Ce sont les théories cognitives qui ont eu le plus clairement mis l'accent sur la possibilité de prendre le langage lui-même comme objet d'étude et d'analyse.

L'enfant de 8 ans, dont les psychologues ont souligné la curiosité à l'égard du langage et qui dispose déjà d'un certain savoir sur sa propre langue, est donc parfaitement à même d'observer, à partir d'exemples accessibles, l'organisation du code linguistique étranger, à condition, bien entendu, que cette réflexion ne se transforme pas en cours de grammaire, par exemple, mais que le professeur ait le souci de mettre en évidence, à travers des activités de maniement de la langue, une autre manière d'organiser le monde de Christiane Luc et François Bresson ont montré de quelle manière, simple et concrète, il est possible d'amener des enfants de 8 ans à observer le fonctionnement de la langue étrangère : par exemple, le découpage en masculin/féminin en français à travers le « il » et le « elle », et la distinction avec l'anglais entre le « he », « she » et « it ».

Tout comme l'enfant de 8 ans est ouvert aux autres, il manifeste une curiosité verbale dont il serait regrettable de ne pas tirer parti. La « compétence » au sens chomskyien ne peut qu'améliorer la « performance ». De même F. Bresson, rappelant la distinction établie dans le domaine de l'intelligence artificielle entre le savoir déclaratif qui relève de l'apprentissage métalinguistique et le savoir procédural qui relève l'acquisition, dira : « On ne sait pas comment l'on passe des savoirs déclaratifs aux compétences procédurales qui permettent les communications, mais on sait qu'il y a là plutôt un avantage qu'un inconvénient ».

L'importance de cette compétence cognitive reconnue, reste à montrer de quelle manière il est possible de l'intégrer à une approche essentielle communicative. On peut, comme le proposent C. Durieu, M. Garau et J.-L. Goulier, concevoir ces activités métalinguistiques sous forme ludique, sous forme de « jeux communicatifs, reposant sur une motivation forte chez les élèves qui consiste à tout faire pour que gagne le groupe dans lequel ils sont insérés ». A l'inverse, à l'occasion d'une activité purement communicative, et quand le besoin s'en fait sentir, il peut être souhaitable d'inviter les élèves à un retour réflexif sur ce qui vient d'être fait.

Apprendre à bien imaginer : la compétence poétique

Nous empruntons cette expression à Georges Jean, bien que la fonction poétique ait déjà été considérée comme un élément essentiel de la communication, si l'on se réfère au schéma proposé par Jakobson.

Le pédagogue confond très souvent la compétence de communication avec la maîtrise des formes correctes de la langue, privilégiant ce que Georges Jean nomme « la transparence de la langue ». Or, cette dernière n'a pas simplement une valeur instrumentale, mais elle véhicule aussi un non-dit qui renvoie à la fois à la présence de la personne qui parle et à l'opacité et à la polysémie des mots. Georges Jean ne préconise pas pour autant les jeux sur le signifiant purement gratuits et dépourvus de sens qui accompagnent souvent le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il ne s'agit pas, en effet, de ne réserver à l'imaginaire que cette potion congrue d'un élément de fantaisie, car, précise-t-il, l'imaginaire participe du sérieux de la formation. Et j'aurais tendance à dire que « pour apprendre à bien penser » comme disait Pascal, il faut également « apprendre à bien imaginer ».

Pour éviter tout danger de réduction de la langue, Jean propose la double voie du conte et de la poésie, où adultes et enfants non seulement communiquent, mais communient dans la musique des mots, dans la richesse de leur pouvoir d'incantation et d'évocation.

Reste bien entendu à relier ces différents modes d'accès à la compétence de communication.

Approche Communicative, cognitive ou poétique, il y a là non pas une contradiction ou se laisse deviner la nécessité de solliciter toutes les facettes de la personnalité de l'enfant.

Le jeu de rôles : les difficultés à prévoir

Les avantages d'un enseignement utilisant le jeu de rôles ont été déjà esquissés. On peut les résumer en 6 points :

1 – Les élèves sont plus intéressés ; ils apprennent mieux et réussissent mieux aux examens,

2 – Le climat de la classe est meilleure,

3 – Les rapports entre les élèves s'améliorent,

4 – Le rapport à la matière enseignée devient excellent : on se rappelle pendant des années ce qu'on a joué,

5 – Les relations avec l'enseignant s'améliorent. Elles changent complètement ; les élèves parlent de façon moins formelle (on utilise la langue parlée, celle de la « vraie vie », voire l'argot), on bouge,

6 – La perception des éléments objectifs du lieu (les chaises, les pupitres, les cartes géographiques, les panneaux, les ustensiles divers) change parce que, au

cours des jeux, ils sont utilisés de façon imaginative comme accessoires du jeu. Les rapports des élèves au local et à ce qu'il comporte, se transforment positivement.

Ces avantages ne doivent pas nous cacher les difficultés.

- Libérer la parole en groupe, a des contrecoups scolaires. Plusieurs élèves qui s'expriment et parlent en même temps, cela crée du bruit ; et un inspecteur pourrait appeler cela de la pagaille.
- Les échanges directs libèrent les tensions entre les divers groupes de la classe ; mais « libérer les tensions » peut avoir des contrecoups : des mots vifs, voire agressifs, sont échangés. Certes, il faut toujours rappeler les règles du « faire comme si », pour que les échanges physiques dans les jeux ne soient pas trop violents, … rappeler ainsi la règle du secret hors groupe, et celle de la reprise des « bonnes manières » et de la politesse après la classe – entre élèves et envers les professeurs.

On précise aux élèves qu'en jeu de rôles on ne fait pas les choses (« on fait comme si ») ; c'est-à-dire qu'on utilise en même temps les règles habituelles du théâtre : on ne porte pas des coups vifs, on amorce un geste et on ne le termine pas ; on fait semblant de se battre, on ne se bat pas vraiment.

Il y a malgré tout des situations (des scènes historiques, de bataille par exemple) où l'interaction des élèves prend un tour violent pour peu que l'un d'eux commence (intentionnellement ou non).

Leur implication est telle qu'ils « rentrent vraiment dans le jeu », comme ils joueraient par exemple dans une cour de récréation ou dans un terrain vague, ce qui est effectivement délicat pour une classe.

- Une autre difficulté c'est que pour enseigner comme cela, il faut bien connaître et comprendre la « dynamique des groupes » et avoir l'expérience du « groupe », ce qui nécessite d'avoir fait des stages de formation (faute de quoi on risque bruit, pagaille, chaos, perte de temps).

On ne peut conduire un navire sans boussole ni compas. Il est fondamental dans cette pédagogie de savoir bien observer son groupe, son auditoire (à la fois l'ensemble et chacun des individus), et bien comprendre la dynamique interne du groupe, sa sociométrie (sa composition et son évolution), comme à tout moment qui s'exprime, qui parle à qui, .. et ce que font les autres.

Les autres peuvent suivre passionnément les échanges, être concernés par ce qui se passe, avoir envie d'intervenir (sans pouvoir « placer un mot » faute de soutien verbal ou tacite de l'animateur)…, ou s'ennuyer.

La connaissance de la dynamique des groupes se complète donc par une observation sans défaillance de ce qui se passe pendant le jeu.

Ainsi, l'observation des processus en même temps que l'analyse du contenu, la connaissance de la dynamique des groupes et de la sociométrie, comme de la communication non-verbale (kinésie, proxémie, paralangage, « langage du corps »), nous paraissent fondamentales dans la formation de base des utilisateurs des méthodes actives en pédagogie, et en particulier du jeu de rôles.

Toutes ces difficultés se regroupent assez bien sous une catégorie générale : les risques qu'il y a à libérer le mouvement, l'imagination, la spontanéité. Mais si l'inverse est la passivité dans la discipline et le désintérêt, il vaut mieux prendre ces risques.

2 – Lecture – Compréhension de Sens

a – Qu'est-ce que lire ?

La lecture est un savoir-faire très complexe qui, développé au maximum, comprend de nombreux sous-savoir-faire (en rapport dialectique t no hiérarchique).

- L'acte de lire se situe dans une situation de communication.
- Lire, c'est tenir dans une situation de communication différée , le rôle de récepteur.
- Lire, c'est faire directement du sens à partir de l'écrit… donc une certaine manière de voir (qui réduit les temps morts, qui organise les déplacements oculaires, qui élargit au maximum l'angle de vision, qui pratique du sondage en choisissant judicieusement les cibles)… mais aussi une manière de traiter l'information.
- La lecture est une activité productrice : c'est construire du sens.

Tous les spécialistes insistent sur l'importance de l'activité du lecteur : lire c'est « apporter une signification à » et non « tirer une signification de » ; cela consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement du sens.

Apprendre à lire, c'est apprendre à mobiliser l'information dont on dispose dans le domaine de l'expérience du texte qu'on se propose de lire.

* La construction du sens se fait grâce à l'anticipation : émission d'hypothèses de sens et vérification de ces hypothèses.

Lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte.

Comprendre c'est rétablir la continuité dans ce qui est essentiellement discontinu, c'est construire des ponts au-dessus des vides du texte.

La conduite de la lecture peut être schématisée, d'un point de vue psycholinguistique, comme un processus qui, dans les conditions les plus courantes, comporte trois temps successifs : anticipation (production d'une hypothèse sur le texte à venir), contrôle (vérification de l'hypothèse), mémorisation (stockage de l'information acquise, base d'une nouvelle hypothèse).
* L'anticipation fonctionne par prélèvements d'indices.

Pour construire comme pour vérifier ces hypothèses, le lecteur s'appuie sur un certain nombre d'éléments de l'écrit qui sont les indices (indices typographiques tels les blancs, majuscules, trait d'union…, indices de ponctuation, image globale du mot, indicateurs syntaxiques, etc. mais aussi, titres, sous-titres, tables des matières, illustrations… éditeur, collection, etc.).

L'adulte, dans sa lecture, ne perçoit du graphisme que quelques indices, ceux qui lui sont tout juste suffisants pour la reconnaissance. C'est une perception sélective qui obéit à la loi économique du moindre coût.

- Savoir lire c'est aussi adapter sa lecture à son texte : la flexibilité est la notion extrêmement importante du point de vue pédagogique.
- Pour qu'elle trouve toute sa signification, la lecture doit s'inscrire à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet, mais ceci étant, la lecture est une il s'agit toujours de prendre les informations qu'on a choisi de prendre.

b – Les stratégies de lecture

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière ont on lit un texte. Il est à noter qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.

- Une lecture studieuse est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent faite un crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner. Il y a fréquemment relectures de certains passages, parfois oralisation du texte à retenir (comme les écoliers qui lisent leurs leçons à haute voix).
- La lecture balayage intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal, sur un tract distribué dans la rue, sur une publicité, etc. Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination. Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture. Or l'absence d'une

bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments « à lire/à ne pas lire ».

- Une stratégie de sélection est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, sait au préalable ce qu'il veut trouver. Il y a dans la tête du lecteur comme un modèle vide, qui le conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un train, numéro de téléphone, etc. La lecture sélective est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou un index. Mais fréquence ne signifie pas aisance car là aussi est mise en œuvre une lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.
- Une lecture-action est celle qu'adopte la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes – recettes, modes d'emploi, etc. Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser. C'est une procédure qui se retrouve également lors d'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre.
- La lecture oralisée est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Il peut avoir deux formes : soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes – c'est la lecture d'une histoire racontée à un enfant -, soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire – c'est le cas de l'orateur qui ne lit pas intégralement ses notes mais adopte une lecture-oralisation ne peut se faire que parce qu'il il y a anticipation des séquences écrites. Pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur ce qui va suivre, il exécute ainsi simultanément deux activités : l'oralisation de son texte et la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre son cours ou sa conférence.

Que se passe-t-il en classe de langue ?

Les stratégies qu'utilisent les apprenants manquent de diversité. Le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer. Il faut donc songer à proposer des activités qui permettent de travailler les diverses stratégies décrites ci-dessus.

Ainsi on peut développer une lecture sélective en demandant aux apprenants de trouver une information précise dans un journal (dans quelle salle passe-t-on tel film ?) ou de sélectionner des informations en vue de discussion ultérieure. On pourra, même à des débutants, distribuer des journaux et leur demander de les parcourir pour dire, à l'issue de cette lecture-balayage, quel est

l'article qu'ils auraient choisi de lire. On peut entraîner un groupe d'étudiants à la prise de parole en les ayant engagés au préalable à faire une sélection des données qui leur serviront d'aide-mémoire lors de leur exposé. Ces différentes activités doivent amener le lecteur à aborder les textes de façon plus active, à décider lui-même de l'ordre des éléments à lire.

Mais surtout, on veillera à faire coïncider stratégies de lecture et type de textes. En proposant un document de lecture, l'enseignant aura soin de s'interroger sur la stratégie de lecture qu'il appelle de façon privilégiée – lecture sélective pour les petites annonces ? lecture balayage pour une réclame ? Lecture oralisée pour un texte théâtral ? On se souviendra aussi que la compréhension se situe à des paliers différents. Veut-on comprendre le sens général ou le détail ? Exécuter une tâche à l'aide d'indications écrits ou savoir ce qu'il faut faire du document lui-même ?

Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture.

c – Les écrits authentiques

La définition la plus courante du document authentique de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques.

L'opposition document pédagogique/document authentique n'est pas forcément pertinente. On a pu dire en effet que le document authentique, donc non pédagogique s'est souvent révélé être le document pédagogique par excellence.

Les avantages qu'il représente ne sont plus à démonter et cela dès les premières heures de l'apprentissage :

- le document authentique n'appartient pas au monde scolaire, sa nature est reconnue par les apprenants comme faisant partie du monde réel. Tout le monde a vu, lu, écrit, entendu ou manipulé, dans sa langue maternelle des affiches, des prospectus de toutes sortes, des tracts, des modes d'emploi, des articles de presse, des lettres personnelles ou professionnelles, des chansons, des journaux télévisés, des films… La liste est infinie. Le document authentique est ainsi un objet privilégié de comparaison des cultures ;
- l'enseignant peut s'en procurer, mais il encouragera également à en apporter en classe, développant ainsi des habitudes de recherche et de consultation personnelle, en dehors des cours, des matériels servant à l'apprentissage des réalités socioculturelles de la langue étudiée. On pourra également tirer des documents de la presse nationale ;
- le document authentique intervient sur l'organisation d'une progression parfois rigide en introduisant de façon naturelle du lexique et des structures grammaticales en situation ;

- le document authentique favorise l'authenticité des interactions dans la classe de langue.

Il est souvent difficile de se procurer des documents authentiques lorsqu'on est loin de tout et que l'on enseigne dans un milieu qui ne parle pas du tout cette langue.

On doit noter cependant que le recours à des documents authentiques ne suffit pas pour développer une véritable pédagogie de l'authenticité. Celle-ci implique une réelle authenticité d'interactions verbales en situation de communication dans une salle de classe.

d – La typologie des textes

Les différents types de textes			
1–Type dominant	2–Intention de l'auteur	3 – Objectifs de commentaire spécifique	4 – Exemples de textes
Narratif	- rapporter des faits réels ou imaginaires	- saisir le déroulement de l'action - déterminer les formes de ce déroulement	- récits romanesques - reportages - comptes rendus - souvenirs
Argumentatif	- soutenir ou réfuter une thèse - modifier les idées du lecteur	- identifier les thèses et les arguments - décrire la stratégie - évaluer la valeur, l'effet et le poids de l'argumentation	- éditoriaux - rapports - cours - discours
Descriptif	- donner un cadre aux personnages et à l'action - suggérer, susciter des impressions	- décrire le mouvement de la description - définir le climat créé - exprimer les impressions ressenties à la lecture	- passages de romans - passages de récits de voyage - passages de guides touristiques
Informatif/explicatif	- transmettre des données objectives pour informer et/ou pour faciliter la compréhension	- saisir les informations - décrire leur mode d'exposition - évaluer leur valeur et intérêt	- guides - nouvelles de presse - ouvrages et articles spécialisés - bulletins d'information

		- définir les modes d'exposition - évaluer la clarté de l'explication	- dépêches d'agence - télégrammes - articles de dictionnaire - petites annonces
Expressif	- susciter des impressions, des émotions, des réactions	- décrire les effets produits chez le lecteur - définir et évaluer les moyens utilisés pour produire ces effets	- poésies - théâtre - passages de romans - courrier personnel
Injonctif	- dire de faire/de ne pas faire en formulant des consignes, ordres, conseils, suggestions, injonctions	- déterminer le ton - définir la relation auteur/lecteur - évaluer la clarté du message - évaluer la pertinence des actions proposées	- notices - circulaires - modes d'emploi - recettes de cuisine - passages et guides

e – Tableau récapitulatif de l'activité de lecture

Activités de pré-lecture	Activités de lecture	Activités de post-lecture
1 – Formuler des hypothèses à partir du titre à partir du texte 2 – Les données culturelles (Support culturel, sensibilisation) 3 – Etablir la carte sémantique à partir des mots du titre à partir des mots-clés du titre 4 – Formuler des hypothèses sur l'organisation du texte 5 – Cerner le texte complet 6 – Accéder à des repérages (texte en entier) Dates Chiffres Noms propres Eléments typographiques Repérage des mots des cartes sémantiques	1 – Lecture silencieuse Evaluer le temps Donner des consignes précises 2 – Evaluation de la lecture complète Vérifier si confirmation des hypothèses de pré-lecture Si confirmation des hypothèses pour quelles raisons Quels éléments nouveaux sont apportés par la lecture complète des paragraphes ? 3 – Organisation du texte Définir type de texte Schéma (plan, organisation du texte) Progression de l'information Travail sur la langue spécifique du texte Voir démarche proposée	1 – Réflexion sur la lecture Evaluation = auto-évaluation Questionnaire de post-lecture 2 – Activité liée à l'organisation du texte Sur le texte étudié en classe Activité générale 3 – Activité orale Paragraphes/reformulation EO guidé (questions/réponses) Résumé/synthèse EO libre (commentaire) 4 – Activité écrite Guidée (imitation, prise de notes, transformation…) 5 – Activités liées au lexique Réutilisation Ecriture d'un texte Activités orales (débats, jeux

	pour chaque type de texte	de rôles, exposé, etc.) 6 – Travail sur la langue : tous les aspects grammaticaux rencontrés) Mesurer les acquis ou non et programmer ce qui reste à faire. 7 – Prolongements divers Texte en désordre Exercices à trous.

3 – Etude des points de langue

a – Lexique

Apprentissage du lexique en langue étrangère

Progression de l'apprenant dans son acquisition

Pour se situer dans la perspective de l'apprentissage, il faut tenter de cerner les différentes étapes par lesquelles passe l'apprenant lorsqu'il se trouve dans une classe où existe une certaine liberté d'acquisition, c'est-à-dire des pratiques largement fondées sur les interactions spontanées et sur de nombreuses activités de production personnelles. Dans ce type de classe, il est possible d'observer des stratégies et des étapes. L'observation que nous avons pu en faire semble aller contre certaines idées reçues : ce n'est pas la morpho-synataxe mais le lexique qui importe en début d'apprentissage.

Nous avons été conduit à distinguer les étape suivantes :

- Une étape d' « acquisition lexicale naturelle », liée aux besoins de production : le lexique s'apprend et augmente de manière importante lorsque des tâches sont données à faire aux élèves par petits groupes, tâches qui impliquent une partie de recours à mémoire (phrases que l'apprenant a à sa disposition de manière immédiate) et une partie de production liée à une intention personnelle de communication obligeant à créer, au sens chomskien du terme, des phrases non entendues. Pour satisfaire ce dernier aspect de la tâche, le recours au dictionnaire, avec ou sans consultation du professeur, joue un rôle important. Le capital lexical de la classe augmente rapidement si les productions personnelles de chaque groupe sont entendues par le groupe-classe dans son ensemble.

Cette étape liée à la liberté et à la créativité qu'elle entraîne joue un rôle fondamental au début de l'apprentissage. On peut même dire que le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication. La morphologie intéresse certains élèves, d'une manière intellectuelle, mais elle est très accessoire, à ce stade, au niveau des

productions, puisqu'elle est souvent redondante et qu'elle apporte peu ou pas d'information. Ce qui ne signifie pas, comme de nombreux enseignants le craignent, qu'elle ne sera jamais acquise. Elle viendra en son temps, c'est-à-dire après une centaine d'heures ou plus, selon les élèves.

- L'étape que nous avons pu observer dans ce domaine de l'acquisition lexicale, c'est celle où s'acquiert la capacité à donner des équivalences de sens. Ces équivalences peuvent être des paraphrases ou des explications, elles peuvent porter sur un mot ou sur un énoncé. Le point de départ de la nécessité de reformuler est lié à un mot inconnu d'un élève ou d'une partie de la classe. Naturellement, la demande de reformulation ou d'explications est faite par le professeur lorsqu'il a constaté qu'un élève déclare ne pas comprendre. Mais ce qu'il est intéressant de constater, c'est que les étudiants non seulement se prêtent tout naturellement à ces reformulations mais qu'ils y trouvent un certain plaisir, qui semble lié à un besoin sous-jacent de vérifier ou de réactiver leurs connaissances linguistiques et qui, sans doute, correspond à une stratégie de communication naturelle en situation d'apprentissage. cette étape ne commence qu'après l'acquisition d'un corpus suffisant pour pouvoir communiquer, c'est-à-dire après environ deux cents heures.
- La troisième étape est celle où s'acquiert la capacité à rapprocher les termes du lexique pour les comparer. Elle apparaît comme l'étape finale de l'apprentissage lexical et ne se manifeste que chez certains élèves. Peut-être correspond-elle à des types d'apprenants. Mais elle n'est vraiment importante que pour la connaissance achevée d'une langue et la plupart des apprenants n'éprouvent pas le besoin de parvenir à ce stade. Laissés à eux-mêmes, en général, ils se contentent d'un certain niveau de compétence lexicale. Pour élever ce niveau, les interventions d'enseignement sont nécessaires.

Parallèlement à ces trois étapes, on peut observer très tôt, dès la première étape, le plaisir qu'éprouvent les élèves à reproduire et à créer des énoncés ou de courts textes (poèmes, ou slogans publicitaires) où le lexique a une fonction poétique (ou stylistique). Il est difficile de mesurer la part qu'ont ces textes dans l'apprentissage, sans doute est-il intéressant d'encourager la pratique de la production créative dans la mesure où cela peut donner plus d'expressivité et de richesse lexicale aux futures productions des apprenants.

Pratiques de classe possibles à chacune des différentes étapes

En ce qui concerne l'étape (a), toutes les pratiques qui permettent à l'élève de choisir en partie son lexique, c'est-à-dire d'exprimer une intention de communication, seront très favorables à l'acquisition. En effet, ce qui incite à poursuivre l'apprentissage, et donc est source de motivation, c'est la constatation que l'on est capable rapidement de s'exprimer en son nom propre. Il ne sert à rien

de faire des listes de mots et de faire pratiquer des exercices de morpho-synatxe à partir de ces listes. A ce stade, le besoin de précision morpho-syntaxique importe peu pour la majorité des élèves, à moins que ce besoin n'ait été créé systématiquement par l'Institution et les enseignants. Ce qui est hélas ! encore trop souvent le cas.

Au lieu de pratiquer des exercices de morpho-syntaxe, il serait beaucoup plus intéressant d'encourager l'utilisation de marques intonatives variées, qui d'ailleurs sont utilisées largement par les étudiants comme stratégies de compensation pour pallier l'insuffisance syntaxique et lexicale.

L'acquisition du lexique, à ce stade, doit comporter une assez grande marge de liberté pour laisser à l'élève la possibilité de s'impliquer et de choisir en fonction de ses besoins et des affinités qu'il entretient avec un certain lexique – ce ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. C'est pourquoi les données lexicales doivent être abondantes, diversifiées et intégrées à des textes authentiques et non présentés en liste. La présentation du lexique à travers un texte permet à l'élève la découverte du sens des mots en contexte, elle lui permet de faire des inférences de sens, pratique très utile pour la lecture. Enfin, elle assure une meilleure mémorisation des mots. Naturellement, il ne faudra pas exiger que chacun retrouve tous les mots des textes présentés. Au contraire, il est intéressant, lorsqu'on travaille en interactions, qu'il y ait une certaine marge de connaissances individuelles différentes. C'est cette marge qui permet des prises de parole spontanées pour demander une explication ou exprimer son désaccord.

Il n'y a pas lieu, au cours de cette première étape, d'envisager des exercices spécifiques destinés à affiner le lexique, car ceux-ci entreraient en conflit avec le besoin d'acquérir un corpus suffisamment vaste pour pouvoir s'exprimer dans de nombreux domaines de communication. Un élève en début d'apprentissage (jusqu'à 150 ou 200 heures) préfère effleurer tous les domaines qu'en cerner quelques-uns en profondeur. L'apprentissage est cyclique.

Il est entendu que ce processus d'apprentissage convient lorsque les langues sont suffisamment voisines du point de vue lexical pour qu'il y n'ait pas de nécessité particulière à envisager un apprentissage facilitateur, ce qui serait le cas par exemple pour un francophone voulant acquérir l'allemand, mais ce qui n'est pas nécessaire pour passer d'une langue romane à une autre ou de l'anglais au français.

En ce qui concerne le point (b), la pratique de classe qui permettra le mieux à l'apprenant de réactiver le lexique qu'il a déjà appris est l'incitation à la paraphrase. Cette incitation ne devrait pas être gratuite, c'est-à-dire prendre la forme d'un exercice. Dans une optique communicative, elle s'insère tout naturellement dans diverses phases de la classe. Dans la phase de compréhension

des textes (oraux ou écrits), les étudiants n'ayant pas tous atteint en même temps le même niveau de compréhension, il est naturel, en quelque sorte, que le professeur invite ceux qui ont compris un mot ou une phrase à les paraphraser ou à les expliquer pour ceux qui n'ont pas compris. Il peut d'ailleurs s'instaurer un dialogue entre les élèves qui ne sont pas d'accord, les uns et les autres attribuant des sens quelque peu différents aux mêmes mots.

Si le professeur tranche immédiatement la question en donnant le sens véritable, il empêche les étudiants de faire des hypothèses qui seront ensuite vérifiées. Il ne tient pas compte du temps d'appropriation nécessaire à toute acquisition et il compromet les possibilités d'interactions spontanées entre les élèves.

Dans la phrase de correction collective d'une activité, on utilise une autre pratique de reformulation, qui est une pratique voisine de la paraphrase explicative et qui consiste non plus à expliquer un mot mais à trouver le mot ou l'expression adéquats pour remplacer une expression fautive.

Il ne semble pas qu'il y ait de différence fondamentale entre la nature et l'activité linguistique demandée aux étudiants si la paraphrase porte sur une phrase entière mal comprise, ou sur un mot de la phrase. La demande d'expliquer peut amener un élève à reprendre l'ensemble de la situation et à donner des explications prises dans le contexte qui permettront de comprendre la phrase et donc le mot. D'autres élèves s'attacheront à donner l'explication du mot lui-même en utilisant une formule définitoire (« combler ») ou en pratiquant la synonymie (« combler, c'est remplir »). Ces stratégies différentes correspondent sans doute à l'état des connaissances en synonymie qu'ont les élèves, et en partie à leur style cognitif. L'essentiel est de respecter la stratégie utilisée par l'élève, et ce faisant on respecte son processus naturel d'acquisition.

Il apparaît, en tout cas, que les activités de paraphrase explicative, de définition, de « synonymie spontanée » ont toutes leur intérêt et que les élèves en tirent profit, soit en repérant des synonymes ou para-synonymes en écoutant les productions de leurs camarades, soit en entendant des zones entières de vocabulaire qui sont ré-activées au cours des explications. Par exemple l'explication du mot « pèlerinage » par plusieurs élèves entraîne l'apparition de : religieux – malade – guérir – marcher – demander la grâce de Dieu – faire des sacrifices – prier Dieu, etc. Enfin, nous avons constaté à ce stade – et ce n'est pas là le moindre intérêt – que la pratique de la paraphrase oriente très fortement les échanges des élèves vers la langue : contenus de sens et formes des signifiants, c'est-à-dire qu'ils passent le plus clair de leur temps à s'exprimer à propos de la langue, et que c'est cela qui semble les intéresser le plus. Les textes ne sont plus seulement des prétextes à exprimer son point de vue sur des contenus de pensée

ou de civilisation, mais surtout prétextes à cerner la langue avec de plus en plus d'efficacité. Peu à peu, on assiste d'une communication naturelle à la classe de langue : les échanges sur la langue. Et le point de départ en est toujours le besoin de comprendre un mot du lexique. Si le professeur l'explique lui-même, le processus d'apprentissage est enrayé.

Au cours de la dernière étape c, il s'agira d'encourager la pratique que nous avons appelée de « synonyme naturelle » et de la dépasser pour assurer la connaissance exacte du sens d'un mot, a sa place dans un ensemble sémantique voisin. Il s'agira aussi d'acquérir plus de créativité et d'expressivité. Ce type de besoin, nous l'avons vu, n'étant pas partagé par tous, il sera nécessaire de faire appel à des exercices ou activités parallèles, ne participant pas d'une « acquisition naturelle ».

b – Morpho-syntaxe

b1 – Grammaire

L'Approche Communicative se fixe comme objectif d'enseigner la compétence de communication. Cette compétence est définie de différentes façons selon les méthodologues. On trouve cependant toujours une composante linguistique et une composante socio-linguistique ou socio-culturelle. Ce deux aspects de la compétence de communication apparaissent dans l'enseignement d'une langue étrangère sous la forme de contenus de grammaire et de contenus de communication. Ils sont très souvent opposés : deux positions extrêmes pourraient être formulées, de la manière suivante :

- On ne peut décrire la compétence de communication, par conséquent, on peut l'enseigner, il est préférable de s'en tenir à l'enseignement de la compétence linguistique.
- Seule compte la communication, par conséquent, il n'est pas nécessaire d'enseigner la grammaire.

Ces deux façons d'exclure un des deux aspects nous semblent erronées dans la mesure où la compétence linguistique est forcément incluse dans la compétence de communication.

Le problème qui se pose au niveau des méthodes de langue étrangère est celui de l'articulation entre les deux types de contenus (grammaire et communication) dans le cadre d'une progression et des activités liées à chacun des contenus.

En effet, très souvent les méthodes d'enseignement du français langue étrangère proposent des contenus de communication linguistiques qui ne sont pas toujours mis en relation comme s'il y avait deux progressions quasiment autonomes à l'intérieur de la même méthode. Par ailleurs, les activités de type communicatif sont marqués par leur aspect créatif (jeux de rôles, simulations) ; l'apprenant a un rôle actif et une grande part d'initiative, alors les exercices qui

visent à faire acquérir les éléments grammaticaux sont plus contraignants et ont des formes plus traditionnelles.

Cette opposition, plus ou moins marquée selon les méthodes, pose le problème de cohérence du matériel auquel l'apprenant est exposé. En effet, c'est à l'apprenant d'établir le lien entre les différents contenus et d'adapter son comportement aux différents types d'exercices.

Si on se situe hors de cette opposition compétence de communication/compétence linguistique et si on adopte une position qui consiste à sélectionner les contenus linguistiques en fonction des objectifs de communication, se poseront alors les problèmes de progression.

En effet, il est impossible de mettre en place dans ce cas une progression de type linéaire, qui traite les points les uns après les autres en partant de ceux qui sont censés être les plus « simples » sur le plan grammatical. Par exemple pour réaliser un objectif tel que « se présenter » un apprenant aura besoin du présent mais également du passé composé, d'indicateurs de temps et de lieu. La progression sera donc plus souple en incluant des moments de travail différenciés, présentation d'un point, compréhension par l'apprenant, systématisation avec des retours successifs sur le même thème grammatical et des regroupements permettant à l'apprenant de percevoir un élément isolé, puis relié à d'autres, puis pris dans une globalité. Ce type de progression est sans doute plus difficile à gérer puisqu'il suppose également que des retours et enrichissements se fassent en fonction des difficultés réelles des apprenants et non a priori.

Par ailleurs, il est possible d'imaginer une certaine homogénéité quant aux procédures de travail réunissant les aspects communicatifs et linguistiques de l'apprentissage, tant au niveau de la réflexion sur certains fonctionnements qu'au niveau des exercices proposés. Cette attitude réflexive qui peut être développée chez l'apprenant devrait l'aider à résoudre des problèmes qui peuvent se complexifier mais aussi l'habituer à manier par rapport à la lange étrangère des opérations simples : associer, opposer, regrouper, faire des analogies. Cependant il est évident que certains points seront acquis de manière beaucoup plus automatique (morphologie par exemple).

Le principe directeur est d'appliquer aux points de grammaire et de communication la même démarche de conceptualisation à partir de corpus, ce qui habitue l'apprenant à une procédure homogène.

Nous avons conçu un matériel qui donne la possibilité à l'apprenant et l'enseignant de français de trouver un certain nombre d'informations touchant différents niveaux :

- morphologiques,
- syntaxiques,

- sémantiques,
- communicatifs.

Ces informations sont regroupées selon deux entrées :

- par objectifs de communication : les objectifs définis correspondent à la majorité des progressions des méthodes FLE
- par notions (temps – qualité – espaces), qui traitent d'une manière détaillée et plus complète ces points.

Ces deux entrées font que l'apprenant peut trouver les informations minimales de différents types autour d'un objectif de communication ou au contraire des informations exhaustives et détaillées autour d'une notion.

La perspective consiste à faire saisir à l'apprenant dans un premier temps une règle de base qui peut être approximative, mais qui fournit un repère. Dans l'exemple que nous donnons à la suite (choix entre « tu » et « vous »), il nous a semblé que l'opposition qui fonctionnait le mieux sur ce point est public/privé. Cette règle de base peut ensuite être affinée et complexifiée en fonction des interlocuteurs et des situations. Cette démarche pose le problème de la simplification, du transfert d'une description dans la perspective d'une utilisation pédagogique. Elle vise à sécuriser l'apprenant en lui donnant des repères immédiats. Et les points traités, la présentation se fait par une opposition, une classification, une équivalence.

Les activités de grammaire

Elles sont transversales à toutes les autres activités. On peut cependant distinguer celles qui font plus appel à des capacités de type traditionnel, comme la mémorisation, la compréhension et l'application de règles (qui s'appliquent à l'acquisition d'une grammaire formelle), par rapport à celles qui sollicitent des capacités dites médianes ou supérieures : l'analyse, la synthèse (qui se rapprochent d'une grammaire de type communicatif).

Les exercices ci-dessous sont te type traditionnel :

Les exercices structuraux (de substitution ou de transformation)

Ils ont pendant longtemps été des instruments privilégiés pour la fixation et la systématisation des structures morphosyntaxiques. Leur objectif est de faire acquérir la maîtrise d'une structure par la mise en place d'automatismes créés par la répétition de transformations structurales, à partir d'un modèle unique proposé au début de l'exercice.

- Que dites-vous ? → Je vous demande ce que je vous dites.
- Que faites-vous ? → Je vous demande ce que vous faites.
- Que voulez-vous ? → Je vous demande ce que vous voulez.

Les exercices de classement et d'appariement

On donne une liste de questions et les apprenants doivent retrouver les réponses correspondantes qui sont présentées dans le désordre.

On demande de trouver la question qui correspond à une réponse donnée.

Les exercices de transformation

On demande de poser une question relative à un mot souligné et de faire les transformations nécessaires

- Il travaille depuis 1975. → Depuis quand travaille-t-il ?

On demande de transposer au style indirect.

- Partez-vous bientôt ? → Il me demande si je pars bientôt.

Les Q.C.M.

Deux choix, trois ou quatre, ils se prêtent à toutes sortes de reconnaissances.

En a) quel ; b) quelle ; c) quelles langues aimeriez-vous qu'on vous parle ?

Les exercices lacunaires

Plus connus sous le nom de « textes ou phrases à trous », ils s'appliquent au lexique ou à la morphosyntaxe. (Consignes fréquentes : « Mettez le verbe entre parenthèses au temps convenable » ; « Complétez par le relatif, la préposition, l'article, le possessif… convenable ».)

Voici quelques exemples plus « communicatifs »

Des exercices de transformation

Par exemple : Réécriture d'une phrase donnée dans un registre différent.

- Vous savez ce que je pense ? → Savez-vous ce que je pense ?

Des exercices de reconnaissance

On en trouve beaucoup qui concernent les différents registres de langue, en particulier ceux-ci : langue soutenue, langue commune et langue populaire.

- T'as pas l'heure ? → Auriez-vous l'heure ?

D'autres demandent de déterminer le rôle et le statut de la personne qui a pu prononcer l'une ou l'autre des phrases et dans quelle situation.

- J'ai pas pu faire mon devoir, j'ai perdu mon livre dans le métro → Un élève et son professeur
- Deux cafés et l'addition → Un client au serveur du restaurant.

D'autres encore demandent à l'apprenant de reconnaître, dans les écrits, les formes morphosyntaxiques qui permettent de déterminer qui sont l'énonciateur et le(s) destinateurs(s) du message. Est-ce un homme ou une femme qui reçoit le message suivant ? » Chère Dominique, je t'ai appelée hier soir mais tu n'étais pas là. Je serais désolé si tu ne pouvais pas te joindre à nous pour l'anniversaire. Claude ».

Des exercices lacunaires en situation

- Marie-Ange, 35 ans, cadre administratif, féministe : « J'affirme que l'homme (devoir) partager les tâches ménagère ».
- Jacques, 25 ans, étudiant en psychologie, idéaliste : « Je souhaite que tout le monde (pouvoir) trouver le bonheur sur la terre ».

La démarche d'acquisition

Nous traçons ici rapidement les grandes étapes de l'apprentissage grammatical en classe communicative

Phase de découverte

Les élèves sont amenés, à partir de textes qu'ils ont sous les yeux, à dégager la règle contenant un point grammatical quelconque : les marques des adjectifs, la place des pronoms, des désinences verbales, etc. ; l'exercice de découverte bien entendu peut porter aussi bien sur les valeurs que sur les formes.

Certains auteurs d'exercices de grammaire ont parfaitement perçu le problème et proposent des approches par la reconnaissance, la formulation d'hypothèses, la proposition de règles qui doivent être d'abord le fait de l'apprenant, les règles fournies par le manuel n'arrivent qu'a posteriori dans un encadré de synthèse. Dans ce cas, les règles peuvent être ou non conformes avec celles découvertes par un élève ou un groupe d'élèves donné. Elles peuvent être jugées et remises en cause.

Phase d'inter-correction

Pour qu'il y ait acquisition, c'est-à-dire appropriation de plus en plus stable de la grammaire, il faut que la réflexion sur les formes puisse intervenir également au cours des périodes de production spontanée sans qu'il y ait interruption de la production par le professeur : à la suite de tâches de production, telles que les jeux de rôles, simulations, exposés, les élèves spectateurs sont invités à noter les formulations de leurs camarades qui leur ont paru inexactes et à faire part à la classe. Cette activité est fondamentale pour l'acquisition, car elle permet aux élèves de vérifier leurs hypothèses et d'ajuster leurs règles, et ceci en relation avec leurs productions personnelles, elle a un véritable rôle rétroactif. On constate souvent que certains élèves relèvent des erreurs là où il n'y en a pas et cela est très utile pour l'ensemble de la classe : ceux qui n'ont pas réfléchi au problème et le veulent abordé devant eux en tirent profit, mais aussi ceux qui possèdent la règle et à qui on demande de l'expliquer aux autres en bénéficient également par une sorte de « feed-back » positif : renvoyer aux élèves l'image de leur compétence est utile aussi bien lorsque cette compétence est positive que négative. Naturellement, ces pratiques exigent que le professeur s'efface en tant que correcteur privilégié. Il ne donne les bonnes réponses que lorsque la classe ne les a pas trouvées.

b2 – Conjugaison

Le passé composé

Comme tous les temps simples, le présent a un temps composé, qu'on devait appeler, en bonne logique, « présent composé », mais que la tradition, pour des raisons qui nous échappent, on l'appelle passé composé.

Essayons quand même de comprendre ce nom. On peut dire que « Je suis tombé » est un présent, un peu comme « Je suis par terre ». Nous avons une action passée, tomber, et son résultat présent. Ce n'est pas toujours vrai j'ai pu me relever. Le passé composé indique pourtant une relation étroite entre le verbe et celui qui parle ou qui écrit. Pour reprendre un exemple déjà utilisé, comparons : « Il était sur l'autoroute, une voiture lui a fait une queue de poisson, et notre ami s'est retrouvé à l'hôpital. Cotisons-nous pour lui apporter des fleurs… », et : « Il était sur l'autoroute, une voiture lui fit une queue de poisson, et notre héros se retrouva à l'hôpital où il rencontra… ». Dans le premier cas, celui qui parle est le premier à ouvrir son porte-monnaie, il est impliqué dans l'action ; dans le second, je vous laisse le soin d'imaginer la suite du roman et de vous substituer à l'écrivain en panne d'imagination.

Le passé composé ne pose pas de problèmes de conjugaison pas plus que les autres temps composés, et je n'alourdirai pas davantage ce petit parcours dans notre système verbal. La seule difficulté de cette fameuse règle d'accord du participe passé, qui ne devrait pas pourtant pas être à l'origine de tant d'angoisses, si l'on voulait bien raconter aux élèves l'histoire de notre langue. Mais, avec d'étranges pudeurs, les grammairiens ont décidé qu'ils feraient du français une description strictement synchronique, et qu'ils ne mélangeraient jamais les époques, un peu comme s'ils faisaient dans la langue une coupe géologique horizontale.

Revenons d'abord à notre « Je suis tombé » : tombé est une forme du verbe « tomber », il signifie que j'ai fait une chute ; on ne voit crier, bras et jambes en l'air, tandis que l'impitoyable pesanteur me soumet à ses lois ! Les enfants qui disent : « J'ai tombé » commettent certes une faute contre nos usages, mais pas contre le sens ; ils ont le sentiment d'évoquer ainsi une action, un mouvement. En revanche, « Je suis tombé » leur apparaît comme un équivalent de « Je suis par terre ». Tombé fonctionne alors comme un adjectif, et si je est une femme, elle dira : « Je suis tombée » ; elle dirait de même : « Je suis blessée, endolorie, stupéfaite, abasourdie… ».

Quand les fruits mûrs tombent de l'arbre, qu'on les ramasse et qu'on les mange, on peut écrire : « Ils étaient mûrs, ils sont tombés, ils ont été ramassés et ils sont mangés ». Tombés, ramassés et mangés, adjectifs, s'accordent avec ils, pronom mis pour « les fruits », exactement au même titre que mûrs.

Changeons de point de vue. Le mangeur raconte : « Les fruits qui étaient mûrs, et qui sont tombés, je les ai mangés ». Ramassés et mangés n'ont pas changé de nature tandis que nous changions de posture. Ce sont toujours des quasi-adjectifs, et ils s'accordent avec les, pronom mis pour « les fruits ». Pour l'expliquer à mes élèves, lorsque j'étais enseignant, je prenais un bâton de craie neuf, je le cassais, et j'écrivais au tableau : « J'ai cassé une craie » et « J'ai une craie cassée ». Dans la première phrase, je mettais l'accent sur l'action que je venais d'accomplir, avec le verbe « casser » sous sa forme dite « participe passé ». Dans la seconde, je mettais en évidence l'état de la craie cassée.

Sur le même modèle, on règle la question des verbes pronominaux. Une femme dira : « Je me suis lavée » (elle est propre), ou, parlant de ses mains : « Je me les suis lavées » (elle a les mains propres).

N'est-ce pas un peu trop simple ? Ne risque-t-on pas de se tromper de complément ? N'avons-nous pas appris, lorsque nous étions à l'école, à distinguer le complément d'objet direct (cette promenade dans « Je me rappelle cette promenade »), et le complément d'objet indirect (de cette promenade dans « Je me souviens de cette promenade ») ? Vous vous êtes donné beaucoup de mal pour rien. On n'a pas besoin de se demander si un complément est « d'objet direct », « d'objet indirect », « d'attribution », « circonstanciel » (ou « bleu » ou « vert », ou « d'objet second », selon les terminologies à la mode). Il suffit de se demander si l'on peut, en tournant autrement la phrase, dire : « Tel objet ou telle personne est… ». La craie est cassée, la femme n'est pas lavée, les mains sont lavées. Peu importe que l'auxiliaire soit être ou avoir, que le verbe soit ou non pronominal ; toutes ces questions sont sans intérêt… ou plutôt, elles devraient l'être.

Selon le génie de la langue, après avoir fait ce petit exercice, et s'être demandé si le participe avait un nom auquel s'accorder, il suffirait de se demander si l'on veut insister sur l'action, et utiliser un verbe, ou mettre l'action, et utiliser un verbe, ou mettre l'accent sur l'état dans lequel se retrouve la personne ou la chose concernée. Veut-on dire qu'elle est tombée, et qu'elle s'est relevée, et que seule la chute nous intéresse, ou veut-on dire qu'elle est par terre, qu'elle a mal, qu'elle est tombée ? Si c'est un adjectif, on applique le plus simplement du monde la règle d'accord des adjectifs ; sinon, on ne devrait pas faire l'accord.
Malheureusement, François 1er a été, un jour, pris d'inquiétude. Il hésitait. verbe ou adjectif ? D'ailleurs, dans un royaume bien organisé, pouvait-on laisser ainsi les sujets du roi choisir eux-mêmes quelle formes ils voulaient donner aux verbes. Ses conseillers ne sachant pas quoi lui conseiller, et les grammairiens de l'époque ne s'intéressant qu'au latin, il se tourna vers son poète préféré, Clément Marot, qui fut bien ennuyé. Il ne s'était jamais posé la question, ce qui ne l'empêchait jusque-là ni de dormir ni d'écrire ses odes. Bon politique, il se garda pourtant de

déplaire à son roi, et il rimailla une règle en s'inspirant, dit-on, de la grammaire italienne…
Il faut dire en termes parfaits
Dieu en ce monde les a faits
Faut dire en paroles parfaites
Dieu en ce monde les a faites
Et ne faut point dire en effet
Dieu en ce monde les a fait
Ni « nous a fait » pareillement
Mais « nous a faits », tout rondement.

L'histoire est jolie, authentique, même si nous y avons ajouté, quelques broderies de notre cru. La règle est très simple, et pourrait se dire ainsi :

Le participe sera considéré comme un adjectif à chaque fois qu'il pourra s'accorder avec un nom (ou un pronom) situé avant lui.

Cette règle peut paraître aberrante puisqu'un adjectif s'accorde normalement avec le nom, indépendamment de leurs places respectives. Une jolie fille est jolie, avec un e, que l'adjectif soit avant ou après le nom. Mais il est parfois difficile de faire un accord sans savoir avec quel mot on doit le faire. Vu cette complication, nous considérons par exemple que demi est invariable dans des expressions toutes faites comme « demi-heure » ; de même nous écrivons « Vu les circonstances », alors que les circonstances sont vues. La règle de Marot, qui a tranché dans le vif un peu brutalement n'est donc pas totalement en contradiction avec le génie de la langue.

Ainsi que je l'ai reformulée, la règle de Marot est presque à tous les coups, quel que soit l'auxiliaire comme le montre cette suite d'exemples :
« La fleur est cueillie ».
« … la fleur que j'ai cueillie ».
« … la fleur que je me suis cueillie »
« Elle s'est cueilli une fleur ».
« Je les ai vues cueillir des fleurs ». (Les pour « Les jeunes filles », qui sont vues)
« Ces fleurs je les ai vu cueillir par des jeunes filles ».

Toutefois, certaines constructions verbales sont tellement bien passées dans l'usage qu'il est presque impossible de savoir où est le complément, et quel rapport exact le lie au verbe. Dans le doute, on accorde systématiquement ; par exemple dans une phrase comme : « Elle s'est souvenue de son erreur », on pourrait ergoter, considérer que la malheureuse n'est pas souvenue, que l'erreur ne l'est pas davantage… Pour éviter les arguties, on accorde.

Une petite difficulté peut surgir si je suis poète et que je décide d'écrire « Cueillies sont les fleurs ». Le participe adjectif s'accorde avec un nom,

« fleurs », placé après. De même fait-on l'accord dans un autre cas limite. Imaginons que je sois jardinier et que j'aie créé une nouvelle variété de roses, « Des fleurs que j'ai voulues plus belles que toutes les autres… » à y regarder de près, les fleurs ne sont pas voulues, elles sont belles. L'adjectif « belles » est selon la terminologie classique, « attribut du complément » et il s'accorde avec le nom « fleurs » : il devrait être seul à le faire. Là aussi, la subtilité était trop forte, et la règle veut l'accord. On écrit donc « voulues ». Sincèrement, ces cas particuliers assez rares, ne méritent pas qu'on ennuie des générations d'enfants avec une règle complexe, dont les applications permettent de les prendre en faute. On peut, très simplement, y réfléchir avec des enfants quand le problème se pose ; ils ont alors vraisemblablement atteint une maturité suffisante pour admettre et comprendre ces petites aberrations. On peut très bien leur parler de Clément Marot et du caractère formel de cette règle. Je suis frappé de la propension de notre enseignement à prendre en compte les questions avant qu'elles se posent.

Pour la petite histoire, ajoutons que, pendant très longtemps, on n'a pas fait l'accord du participe précédé d'un complément d'objet direct, mais suivi d'un attribut de ce complément (exemple pour mémoire : « Ces fleurs que j'ai voulu (es) plus belles »). C'est au XVIIIe siècle que la lettre de la règle instaurée par Clément Marot l'a emporté sur l'esprit, et a imposé qu'on fasse l'accord, même dans ce cas de figure où il n'a pas de sens.

Vous trouvez peut-être que j'ergote, que j'insiste un peu longuement sur un détail, et sur une structure qu'on rencontre si peu souvent qu'on pourrait même ignorer qu'existent des phrases de se type. C'est que ce détail est signifiant. On peut dater de cet instant précis le moment où « la grammaire s'est prise au sérieux », où elle a cessé d'être un effort pour décrire la réalité de la langue, où le mythe s'est substitué à la réalité.

Imparfait

Voici un temps d'une régularité ; sans aucune exception, il a pour désinence ais, ais, ait, ions, iez, aient. J'insiste sur le « sans aucune exception ». D'après notre expérience, maints élevés de collège sont gênés par des formes « nous balayions ». Ils ont appris à l'école primaire une formule bizarre, qui veut qu'un y vaille deux i. Ils se retrouvent donc, pensent-ils, avec trois i de suite !

C'est le moment de rappeler que le y se trouve en français dans trois cas :

- pour certains mots issus directement du grec, il remplace l'upsilon ; on devrait d'ailleurs, en bonne logique l'appeler u grec. Ainsi de « psychanalyse », du grec psuce (psuché), et analusis (nanulisis) ;
- on l'utilise en lieu et place du i, lorsque celui-ci se trouve en position de consonne, entre deux voyelles lorsqu'il marque le passage d'une syllabe à une

autre. « Je balaie » et « Je balaye » sont strictement équivalents, seule la prononciation diffère ;

- cette faculté de remplacer un i par un y avait l'immense avantage pour les moines copistes de leur autoriser de belles circonvolutions. A l'inverse du petit, tout sec, le y invité leur plume à tourner et à retourner… les mauvaises langues disent qu'ils étaient payés à la ligne, et qu'ils avaient intérêt à s'étaler. Peut-on soupçonner ces saintes gens de calculs aussi mesquins ? A vous de voir. Toujours est-il que « le roy » faisait plus défait que « le roi ».

On peut dire que le passé simple est le « squelette » d'un récit, tandis que l'imparfait en est la « chair ». Là encore, vous pouvez broder à votre fantaisie, imaginer d'autres métaphores, évoquer le « tableau » (au passé simple) et son « cadre » (à l'imparfait)… sans être d'une absolue rigueur, ces définitions sont plus justes que celles des grammaires scolaires, qui opposent la durée (et/ou la répétition) à la brièveté.

Dans un récit dont l'origine est un peu lointaine, mais dont l'aboutissement est en rapport avec la situation de celui qui parle (ou qui écrit), on retrouve le même principe d'alternance avec l'imparfait, mais au passé simple se substitue le passé composé. Je ne reprends pas ici l'exemple de l'autoroute, de la queue de poisson, de l'accident…

A l'imparfait correspond un temps composé, dit plus-que-parfait.

Le passé simple

Ce temps porte mal son nom, tant il a la réputation d'être compliqué. Contrairement pourtant à une opinion due à l'impression qu'ont les enfants, du fait de tous ces tableaux qu'on leur demande d'apprendre d'un foisonnement presque infini de formes, la conjugaison en est très régulière. Selon les verbes, on trouve deux systèmes de désinence : ai, as, a, âmes, âtes, èrent (exemple : je chantai, tu chantas, il chanta, nous chantâmes, vous chantâtes, ils chantèrent), ou s, s, t, ^mes, ^tes, rent (exemple : je tins, tu tins, il tint, nous tînmes, vous tîntes, ils tinrent ; je dus, tu dus, il dut, nous dûmes, vous dûtes, ils durent ; je dis, tu dis, il dit, nous dîmes, vous dîtes, ils dirent – ce dernier exemple me permet de signaler à votre attention une faute fréquente : vous dites au présent, ne porte pas d'accent circonflexe).

Le principe analogique joue à plein pour un temps qui n'est presque jamais employé à l'oral, puisque c'est le temps qui donne au récit leur « squelette », leur armature. Sauf à être un cuistre, et à vouloir étaler une profonde méconnaissance du génie de la langue, nul ne dira jamais : « Hier, nous mangeâmes des petits pois », sinon pour s'en amuser presque exclusivement réservé aux conteurs (qui utilisent essentiellement la 3e personne) et aux romanciers, le passé simple n'est pas inscrit dans notre quotidien.

L'impression de difficultés vient surtout du changement de radical. Où le verbe « faire » est-il allé chercher ce fi ? et « écrire » le v de écrivi ? ne disons rien d' « être » et d' « avoir », que chacun de nous connaît bien mais pourquoi ce u de connu ? En latin aussi, les verbes changeaient de radical… dans le doute, il n'est pas mauvais de consulter le dictionnaire. Les grammairiens ne peuvent s'en dispenser, ni les secrétaires de rédaction des journaux, ni les correcteurs d'imprimerie, qui sont les meilleurs connaisseurs de la langue, et qui néanmoins laissent passer des fautes parfois ! Il n'y a pas de honte à ne pas savoir.

c – Orthographe

La faute d'orthographe

L'alphabet contient en tout deux douzaines de lettres, si l'on compte comme les écaillers dans leurs bons jours.

Avec ces lettres, on peut faire un nombre impressionnant de syllabes. Avec ces syllabes, un nombre impressionnant de mots et avec ces mots un nombre impressionnant de fautes d'orthographe.

Au stade actuel de notre civilisation, rares sont les gens qui ne savent pas faire de fautes d'orthographe.

Boby Lapointe ; 1975

Court rappel historique

L'orthographe a toujours évolué

Il fut un temps où elle n'avait pas l'importance qu'elle a aujourd'hui. Au XVIIe siècle, le maréchal de Saxe, haut officier supérieur du Roi de France, pouvait se permettre d'écrire : 1500 chevos
Je fais plasser 30 piesses de canon sur les rampar. Ils veule me fere de la Cadémie, cela miret comme une bague a un cha. Nos classiques et les textes anciens, lorsqu'ils sont réédités, le sont dans l'orthographe d'aujourd'hui. Il nous serait difficile de lire Molière ou Racine dans l'orthographe originale.
Ces textes de Jean de La Fontaine et de Madame de Sévigné demandent un gros effort de traduction. Mais plus près de nous, nous ne nous rendons même pas compte que les textes de Proust ou même de Camus, Mauriac, Malraux, Bernanos sont réédités avec des changements orthographiques par rapport à l'orthographe de leurs auteurs. Une dizaine de réformes ont été proposées depuis le 17e siècle. Si l'on compte seulement celles de l'Académie française et qui, elles, ont abouti, l'orthographe de plus de 6.000 mots en 1740 et de 500 en 1935 a été modifiée.

Qu'en est-il des dictionnaires ?

Depuis plusieurs années existe en France une commission d'uniformisation des dictionnaires. Dans ce cadre, un travail est également en cours touchant l'orthographe nouvelle. Une étude récente a cependant pu mettre en lumière que 85 % des huit cents mots les plus fréquents touchés par la nouvelle orthographe étaient déjà sous leur forme rectifiée dans les dictionnaires, mais malheureusement pas dans le même ! Tel dictionnaire admet l'agglutination d'entretemps, tel autre pas, qui accepte par contre évènement. Une mise en ordre est urgente de ce point de vue, tout le monde en est conscient. Mais il faut savoir aussi que les éditeurs de dictionnaires sont autant des philologues que des commerçants ! Les recommandations ont été intégrées dans le premier volume de la neuvième édition du Dictionnaire de l'Académie française, en 1992 puis en 1994 dans un format de poche, à la fois dans le corps du texte (signalées par un petit losange distinctif) et reprises en pages spéciales en fin de volume. L'Académie a intégré de manière définitive les changements d'accents, le pluriel des noms composés et étrangers et propose parfois les deux orthographes comme pour crèmerie et crémerie, criterium et critérium, craquèlement et craquellement.

Comme c'est en général un dictionnaire de référence, on peut espérer que cela va faire boule de neige. *Le Robert*, quant à lui, utilise la formule discrète « on écrirait mieux » pour introduire les mots rectifiés.

L'enseignement de la nouvelle orthographe

Faut-il enseigner la nouvelle orthographe ? La question est d'importance. Personnellement, je crois qu'il faut l'enseigner comme une variante possible étant donné que l'ancienne continuera à vivre un certain temps et que notre environnement livresque est constitué, la plupart du temps, de livres écrits en orthographe traditionnelle. Mais les choses changent. Des manuels de grammaire et d'orthographe commencent à paraître en l'utilisant. Les ouvrages de référence comme *Le bon usage* de Grevisse-Goosse et le *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne* de Hanse-Blampain la signalent et lui donnent une place importante. L'idéal, et c'est ce qui se fait dans certaines écoles, c'est de ne plus enseigner que la nouvelle orthographe aux enfants qui débutent dans l'apprentissage de la langue. A mon sens, il faut rester serein et montrer, démontrer, chaque fois que cela est possible, ses avantages sur

l'orthographe traditionnelle. Ainsi, petit à petit, elle entrera dans les mœurs.

« Nous passons une grande partie de notre vie à apprendre à écrire en français et [...] les plus instruits et les plus intelligents d'entre nous n'y parviennent qu'imparfaitement » écrivait Pierre Larousse en 1874 dans son dictionnaire.

L'orthographe a toujours posé problème

Il est temps de prendre le taureau par les cornes et d'introduire de petites réformes faciles à assimiler pour redonner à l'orthographe le seul rôle qu'elle n'aurait jamais dû perdre : être l'habit de la langue et non la langue elle-même. Un habit, cela se répare ou se change de temps à autre !

4 – Production écrite

Pédagogie de l'oral et de l'écrit, intitulé choisi pour cette table ronde, me semblait paradoxal parce qu'on a l'habitude dans l'enseignement des langues, de séparer l'acquisition de la compétence orale de celle de la compétence écrite, historiquement et méthodiquement.

L'oral et l'écrit : point de vue historique et méthodologique

D'abord sur le plan historique, si on pense à la succession des courants méthodologiques, on observe qu'on a mis l'accent tantôt sur l'une tantôt sur l'autre de ces compétences. Ainsi, pour la méthode dite traditionnelle qui est loin d'être morte, le support était ou est essentiellement écrit et constitué d'un corpus de textes littéraires… Le tout repose dans cette optique traditionnelle, sur l'enseignement de l'écrit, à l'image de l'enseignement des langues anciennes (le grec et le latin).

De l'oral, on s'en occupait pas !

S'opère alors une petite révolution dans les années 60, avec l'arrivée des méthodologies audiovisuelles, dans la continuité des méthodologies directes du début du siècle, où l'on met l'accent sur l'oral, d'ailleurs au point où, dans la première vague de ces méthodologies, on a proscrit l'écrit. Il s'agissait, à l'époque, de favoriser la mémorisation par l'oreille, comme si l'écrit était le moyen de distraire les élèves.

Il y avait une espèce de silence métalinguistique. Quant à la grammaire, il n'est pas question de passer par les catégories grammaticales pour exposer les données. Petit à petit, intervient un changement au sein des conceptions audiovisuelles car on s'est rapidement aperçu des hiatus entre la compétence orale et de l'étudiant et sa compétence de écrite. On est revenu sur ce type de méthodologie dans le but de l'adoucir et on a ajouté ce qui s'appellera le passage à

l'écrit. Cet écrit est relativement peu intéressant, davantage fabriqué, asservi à l'oral et n'a pas son autonomie.

Aujourd'hui, avec le communicatif, plus d'exclusion de l'une ou de l'autre de ces compétences. Sans reprendre les traits distinctifs de l'oral et de l'écrit, nous nous contenterons d'opérer ces distinctions au niveau des méthodologies. On voit qu'à partir des années 75, se met en place d'abord une méthodologie spécifique de l'écrit qui a pour titre « l'approche globale » des textes écrits. Elle est basée sur le repérage d'indices qui permettent d'améliorer la réception du texte. Ces indices sont tous très fortement liés au support écrit : indices typographiques, indices iconiques en liaison avec l'inscription du texte sur la page, indices qui marquent la cohérence du texte, le relevé de reprises lexicales, le relevé d'anaphoriques…

Ces deux ou trois dernières années, on a introduit ce qu'on appelle « l'approche interactive » des textes écrits. Mais avant d'aller plus loin, quelle différence y a-t-il entre ces deux approches ? D'un côté, l'approche interactive intègre les données de l'approche globale.
Et peut-être une des différences les plus marquantes réside dans l'intérêt que l'on peut porter à l'encyclopédie du lecteur, à ce qu'il connaît déjà en s'appuyant sur des techniques pédagogiques visant à mobiliser ses connaissances pour qu'il puisse faire son projet de lecture, et pour se rapprocher du texte qu'il va élaborer. En s'intéressant à l'encyclopédie du lecteur, on pouvait se demander si ce type « d'approche interactive » pouvait fonctionner sur l'oral.

Du côté des méthodologies de l'oral, le clivage entre les deux codes est aussi institutionnel. On a tendance à séparer les deux domaines. La plupart des travaux entamés appuient sur des recherches de conversationnistes et de la pragmatique. Dans le sens on va réfléchir sur la manière dont est structurée une conversation avec des échanges d'ouverture, de fermeture… la manière, dans telle ou telle situation, d'exprimer un même acte de parole, selon les circonstances de production, la situation…

En bref, méthodologiquement, la didactique de l'oral et la didactique de l'écrit paraissent deux domaines séparés. On pourrait pousser autrement la réflexion et le faire au moins deux idées.

De l'oral dans l'écrit la première montre qu'il y a de l'oral dans l'écrit. En lisant J. Peytard, j'ai constaté qu'il existe des conversations écrites, de la conversation sur papier. Il suffit, pour s'en rendre compte, de penser à un certain nombre d'écrits qui intègrent des instances dialoguées dans le roman, dans la nouvelle, le théâtre, la bande dessinée, l'interview.

Ces conversations écrites présentent des caractéristiques très différentes mais dans tous les cas, il y a soit la volonté d'imiter la parole orale, d'ailleurs c'est la distinction qu'on pourrait faire entre la « mimésis » et la « diégésis » ; soit

l'idée de vouloir produire une parole qui a été donnée précédemment à l'oral : c'est le cas de l'interview.

Enfin, la lecture de la presse nous offre une gamme immense d'écrits dans lesquels la voix des autres se fait entendre soit sous la forme de discours direct, soit sous la forme plus large de discours rapporté ou de discours relaté. Mais ce qu'il y a de commun, c'est l'hétérogénéité du texte. A partir donc des exemples précités, on pourrait dire que l'écrit intègre l'oral. Cet oral écrit n'est pas de l'oral, mais un oral qui a été transformé pour être lisible, ou conçu pour être de la conversation écrite. Alors, plutôt que de dire qu'oral et écrit sont des langages différents, je plaiderais davantage en faveur de l'analyse de ces écrits conversationnels : inventorier ces écrits particuliers de forme dialoguée, essayer de repérer meurs caractéristiques et voir ensuite de quelle manière ils peuvent être proposés dans un cours de langue.

L'écrit suit l'oral, l'oral suit l'écrit

La deuxième remarque est très prosaïque : nous observons que dans notre comportement quotidien, l'oral n'est jamais une activité isolée et séparée de l'écrit. L'écrit suit l'oral, l'oral suit l'écrit et ils sont même parfois simultanés. Il suffit de prendre comme exemple l'exposé, qui est un exercice délicat et difficile à conduire parce que l'écueil serait de lire ses notes. Il s'agit d'une activité d'anticipation et de lecture avec « levers d'yeux ». Une activité particulière qui demande également que l'on exécute simultanément une maîtrise de l'oral et de l'écrit qui sont des activités cognitives, mettant en jeu des niveaux de compréhension et de production assez difficiles à maîtriser, y compris dans la langue maternelle. Arrivons enfin aux problèmes didactiques.

Par quoi commencer ?

On dit qu'en effet, d'une part, nous avons des écrits conversationnels avec une structure particulière et de l'autre côté, un certain nombre de situations qui allient l'oral et l'écrit.

Pour ce faire, on peut se poser un certain nombre de questions du genre :

- faut-il commencer par l'un ou par l'autre ?
- faut-il avoir une bonne maîtrise des deux codes ?
- la maîtrise d'un code peut-elle aider à l'acquisition d'un autre code ?

En conclusion, les activités de classe n'ont jamais dissocié l'oral de l'écrit, il y a toujours un va-et-vient entre les deux codes, donc intégration des deux activités. Cela dit, code oral et code écrit ne sont pas les mêmes, mais il faut penser cette différence.

Les activités de production écrite

Des plus simples aux plus complexes, elles privilégient soit la correction morphosyntaxique et lexicale, soit l'organisation du discours, soit l'expression du communicatif. Elles peuvent composer les trois.

L'écriture d'un message sur un post-in

- Vous n'avez pas trouvé votre mère chez elle, quel message laissez-vous collé sur la porte ? – Vous avez reçu un coup de téléphone pour votre sœur en son absence, quelles notes avez-vous prises pour lui transmettre le message ? – Vous ne voulez pas oublier trois choses importantes que vous devez faire la semaine prochaine ; qu'inscrivez-vous sur votre carnet ?…

La reconstitution de messages

On proposera des massages incomplets, dont des fragments auront été au préalable partiellement effacés, tachés ou déchirés. L'apprenant devra les reconstituer, en veillant à ne pas en dénaturer le sens.

La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances

Selon le canevas proposé par Francis Debyser, on peut faire rédiger des phrases portant sur un thème précis, selon une matrice. Les productions que l'on obtiendra alors seront du même type au niveau de la structure mais varieront dans les idées et le lexique.

Ces productions peuvent donner lieu à une correction collective et sélective en commençant par exemple par la conformité des structures proposées, pour passer ensuite aux accords de genre et de nombre, puis au lexique utilisé.

La réponse à des sollicitations publicitaires

Petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, informations sur des locations de maisons de vacances ou de séjours touristiques, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs de détente, réponse à des jeux et à des concours, les encarts publicitaires ne manquent pas. Ils sont aussi souvent l'occasion d'une comparaison interculturelle de la vie quotidienne vue à travers la publicité.

L'inverse de cet exercice est de faire produire des textes publicitaires ou de petites annonces.

La rédaction d'une suite ou d'une amorce d'un récit

Ce type de production, contraignante, développe plus facilement les capacités créatrices que des productions dites libres.

Les productions de messages personnels

Adressés à quelqu'un du groupe-classe ou à l'enseignant, ils doivent répondre à une demande réelle ou à un besoin précis. Leur gratuité serait le signe de leur inauthenticité et mènerait à des productions à contenu banal.

Le récit de rêve

Il s'agit le plus souvent d'un récit au présent narratif, qui permet le réemploi d'articulateurs temporels, même si la structuration, c'est le propre du rêve, peut parfois laisser à désirer.

La présentation d'une personnalité

Il s'agit de la rédaction d'un court article présentant une personne (connue ou non) à l'aide de son curriculum vitae. L'exercice inverse consiste à faire raconter sa vie à un apprenant pour rédiger son CV.

La rédaction d'articles de journaux (pour les élèves les plus avancés)

« A la manière de… » *Le Monde, Libération, France Dimanche*… pour le journal du lycée. Dans un jeu de rôles où l'apprenant est un journaliste.

La rédaction de questions à poser

Dans le cadre de la préparation d'une enquête.

Acte de langage

Comment exprimer une opinion ?

Que pensent les gens des loups ?

Certains pensent qu'il faut tuer les loups parce qu'ils sont nuisibles. On leur reproche de manger de jeunes bovins, de tuer pour le plaisir et de s'attaquer aux hommes. Ils ont mauvaise réputation, car on les croit assoiffés de sang.

Et des fauves ?

Depuis longtemps, les fauves sont tués par des pièges, du poison ou des fusils. On dit qu'ils sont féroces et qu'ils détruisent surtout le gibier. Maintenant, l'ours des Pyrénées, qui était en voie de disparition, vit protégé dans une réserve naturelle.

Laisser les apprenants s'exprimer autour de ces deux sujets.

Chapitre III : Pratique

– Exemples d'activités :

Compréhension de l'écrit

Les baleines

Connais-tu les baleines ?



Ce ne sont pas des poissons même si elles leur ressemblent. Les poissons respirent dans l'eau, les baleines remontent à la surface pour respirer l'air. Mais elles vivent toujours dans la mer et ne viennent jamais à terre.

Les baleines sont si grandes que les hommes autrefois en avaient peur.

Pourtant, les baleines ne mangent pas les hommes.

Elles forment le groupe des cétacés. Ce sont des mammifères. Elles n'ont pas de dents mais des fanons qui leur permettent de filtrer la nourriture.

Les autres cétacés ont tous des dents. Il y en a de très grands comme les cachalots, de plus petits comme les dauphins. Enfin, la baleine est un énorme animal qui pèse environ 150 tonnes et mesure plus d'une vingtaine de mètres.

Patrick Geistdoerfer, *Grands animaux sous la mer*,
Coll. Découverte Benjamin, Ed. Gallimard

Fiche pédagogique
Niveau : 6e AF
Thème : Les mammifère maris et terrestres
Activité : Compréhension de l'écrit
Texte-support : Les baleines

Objectifs :

- Lire et comprendre un texte informatif
- Sensibiliser les apprenants au thème : Les mammifères
- Entraîner les apprenants à repérer les informations essentielles dans un texte
- Entraîner les apprenants à relever des indices porteurs de sens dans un texte
- Entraîner les apprenants à la prise de notes

Enseignant	Apprenants	Observations
1 – Imprégnation Image du texte Privilégier l'expression spontanée (si nécessaire poser les questions suivantes). Observez le texte que vous avez sous les yeux et dites ce que vous voyez. Faire ressortir : • Le titre • La gravure • La présentation du texte • Les références bibliographiques Emission des hypothèses de sens : Selon vous de quoi parle le texte ? Lecture silencieuse (avec consigne). Lisez silencieusement le texte en essayant de répondre à la question suivante : Pourquoi les mammifères marins ne sont-ils pas des poissons ? II – Exploitation du texte Questions de contrôle de compréhension Quel est le type de la 1re phrase du texte ? Donc de quoi va parler le texte ? Combien mesure la baleine ? Quel est son poids ? A-t-elle des dents ? Qu'a-t-elle alors ?	Parce qu'ils respirent à la surface de l'eau. Ils respirent de l'oxygène puisqu'ils ont des poumons comme l'Homme. C'est une phrase	Accepter toutes les réponses produites par les apprenants : porter au tableau 3 à 4 hypothèses. Répondre à la question immédiatement après la lecture silencieuse. « Connais-tu les baleines ? » Porter au tableau toutes les

De quelles familles est la baleine ?	interrogative ? Des baleines – animal marin – 150 tonnes Non Des fanons (demander aux apprenants de chercher la signification de ce terme dans leurs dictionnaires). C'est un mammifère. C'est un cétacé.	caractéristiques physiques de la baleine. Chercher leur signification dans les dictionnaires et donner d'autres exemples (les porter au tableau).

Vérification des hypothèses de sens : ne laisser au tableau que celles qui se rapportent au texte.

Trace écrite :

Barre la mauvaise réponse

a – Les baleines sont → des poissons / → des mammifères

b – Réponds aux questions suivantes

- Les baleines sont-elles dangereuses ?
- Comment respirent-elles ?

Lexique

Objectifs de la séance

Enrichir le lexique des apprenants

- Les mammifères
- La famille animale
- Animaux marins, terrestres, carnivores, herbivores

Texte support

La baleine et le souriceau

Amos le souriceau tombe de son bateau et se trouve au milieu de l'océan. Que va-t-il lui arriver ? Va-t-il se noyer ?

Comme il se posait ces affreuses questions, il vit une énorme tête jaillir à la surface de l'eau et surgir au-dessus de lui. C'était une baleine.

« Quelle sorte de poisson es-tu donc ? demanda la baleine. Tu dois être une espèce unique !

- Je ne suis pas un poisson, dit Amos. Je suis une souris, qui est un mammifère, la forme supérieure de la vie. Je vis sur terre.

- Nom d'une palourde et d'une seiche ! dit la baleine. Je suis aussi un mammifère, bien que je vive dans la mer. Appelle-moi Boris… ».

Wiliam Steig, *Amos et Boris*, Ed. Flammarion

1 - Compréhension du texte

Lecture silencieuse

Fait ressortir : mammifère marin, mammifère terrestre.

Enseignant	Apprenants
- Qui est Amos ?	- Un souriceau
- Que lui est-il arrivé ?	- Il est tombé de son bateau et s'est retrouvé dans l'eau.
- Que rencontre-t-il ?	- Une baleine
- Comment réagit-elle ?	- Etonnée, surprise.
- Et que lui répond Amos ?	- Je ne suis pas un poisson. Je suis un mammifère. Je vis sur terre.
- Que lui dit alors la baleine ?	- Je suis un mammifère. Je vis dans la mer.
- Qu'est-ce qu'un mammifère ?	- Un mammifère est un animal qui allaite ses petits.
- Citez quelques animaux terrestres et marins que vous connaissez.	

II – La leçon proprement dite

1 -

- Est-ce que le chat allaite ses petits ? Oui
- Quelle est donc la femelle du chat ? La chatte
- Comment appelle-t-on ses petits ? Les chatons
- Le chat, la chatte, les chatons ⟶ forment une famille animale.

a- Retrouvez les familles animales suivantes : aide-toi du dictionnaire.

Le lion, le cheval, le mouton

b – De quoi se nourrissent-ils ?

Les carnivores se nourrissent de viande.

Les herbivores se nourrissent d'herbes, de plantes.

c – Citez d'autres animaux carnivores et herbivores. (Les porter au tableau).

d – Complète le tableau suivant :

Trace écrite

Les animaux	Marins	Terrestres
Le requin La tortue Le chien Le phoque Le cerf Le dauphin Le cachalot		

2 –

a – Coche les réponses justes

Le dauphin est un mammifère marin ☐

terrestre ☐

La chèvre est un mammifère carnivore ☐

herbivore ☐

b – Réponds par vrai ou faux

La poule est un mammifère ☐

3 – Colorie d'une même couleur chacune des trois familles animales suivantes :

Le bœuf - la baleine - le chien – le chaton – le chiot – le veau – la chèvre

La vache – la chienne – le cerf – le bouc – le chevreau – baleineau –

4 – Mets une croix dans la case qui convient

Les animaux	**Mammifère**	**Carnivore**	**Herbivore**	**Domestique**	**Sauvage**	**Marin**	**Terrestre**
Le lion							
Le phoque							
Le mouton							
La tortue							
Le dinosaure							
La vache							
La poule							

Exercices supplémentaires

On peut définir un animal par :

- ses caractéristiques physiques (le corps, la tête, la queue, un bec, une trompe…)
- son habitat (il vit dans l'eau, dans le désert…)
- sa nourriture (il mange des insectes, de la viande, de l'herbe…)
- son mode de vie (il vit seul, en groupe…)
- son mode de reproduction (c'est un mammifère, il pond des œufs… - c'est un ovipare)
- autres

Exemple

C'est un animal qui vit dans le désert. Il peut rester plusieurs jours sans boire. Il vit souvent en groupe. Il a deux bosses.

Syntaxe

Objectifs de la séance

La phrase interrogative et la phrase exclamative

Texte-support

Cocorico

Le matin dès le lever du jour, le coq orgueilleux lance un appel retentissant :

- « Regardez-moi ! Ne suis-je pas beau ?
- Comme il est fier ! dit Cotcodette.
- Qu'il est majestueux ! dit encore Cotcodette.
- Mais pourquoi se pavane-t-il ainsi ? pense le faisan. Ne suis-je pas plus joli que lui ?
- Quel prétentieux ! s'écrit le paon. Il ne sait pas faire la roue et voudrait être le chef de la basse-cour… ».

Maurice Carême

Rappel des acquis (la ponctuation)

1 - L'interrogation

a – Identification

- Quels sont les signes de ponctuation présents dans le texte ? (- ? ! …)
- Observez la phrase : « Regardez-moi ! Ne suis-je pas beau ? »
- Qui parle ? C'est le coq.

Faire remarquer le point d'interrogation.

- Comment appelle-t-on cette phrase ? Phrase interrogative.
- Demander aux apprenants de souligner les autres phrases interrogatives du texte.

b – Comment poser une question ?

- Que remarquez-vous dans la première question du texte ?
- Où est placé le sujet de la phrase ? Où est placé le verbe de la phase ?
- Peut-on poser la même question autrement ?
- Est-ce que je suis beau ?
- Je suis beau ?
- Suis-je beau ?

- Que remarquez-vous donc ?

- Je peux poser une question de différentes manières.

2 – L'exclamation

a – Identification

- Que dit Cotcodette ? Comme il est fier !

- Est-ce une question ? Non

b - Expliquer :

La phrase marque un étonnement.

Souligner les autres phrases se terminant par le même signe de ponctuation.

- Regardez-moi !
- Qu’il est majestueux !
- Qu’il est prétentieux !

Pour chacune d’elles, essayer de voir ce qu’elles marquent.

La phrase exclamative marque : la joie, la colère, la surprise, l’étonnement, la peur. Elle se termine par un point d’exclamation.

Exercices

1 – Ecris les phrases dans la colonne qui convient

Quel beau chat !

Que mange le chien ?

Où se cache le lapin ?

Comme ce chameau est résistant !

Phrases interrogatives	Phrases exclamatives

2 – Dans les phrases suivantes, mets un point d’interrogation (?) ou un point d’exclamation (!)

Le dromadaire a-t-il une bosse

Oh le joli poussin

Pourquoi paille-t-il

Quel joli petit chiot

3 – Transforme les phrases suivantes en phrases interrogatives

Le requin est méchant.

Les poissons vivent dans la mer.

L coq se lève de bonne heure.

4 – Construis deux phrases personnelles l’une interrogative et l’autre exclamative.

Conjugaison

Objectif : Acquisition du verbe aller au présent

Texte-support :

« - Loup, où t’en vas-tu ?

- Je vais à la rencontre du petit chaperon rouge, et voilà Monsieur loup qui dédale.
- Il va vite. Il peut arriver le premier.

  C’est alors que la petite fille et le loup rencontrent un chasseur qui leur dit :

- Où allez-vous ?
- Nous allons voir grand-mère ».

Ils discutent un petit moment puis ils vont chacun de leur côté pour retrouver la grand-mère.

J. J. Brisebarre

Déroulement de la leçon

Révision des acquis précédents

Lecture silencieuse

Identification des verbes à partir de questions

- Où va le loup ?
- Souligne dans la phrase le verbe qui le montre.
- Que veut le loup ?
- Que fait-il ?
- Va-t-il vite ?
- Souligne le verbe.
- Que rencontrent le loup et la petite fille ?
- Que leur demande-t-il ? Souligne le verbe.
- Que leur répondent-ils ? Souligne le verbe ?
- Est-ce qu'ils vont ensemble ? Souligne le verbe.
- Quel est l'infinitif des verbes soulignés ?
- A quel temps est-il conjugué ?
- Se conjugue-t-il de la même manière avec toutes les personnes ?
- A-t-il le même radical ?
- Relevez les terminaisons.
- C'est un verbe irrégulier.

Exercices :

1 – Relie ce qui va ensemble.

Je	vas cueillir des champignons.
Nous	vais en forêt.
Tu	vont se cacher sous les arbres.
Il	va plus vite que moi.
Elles	allons à la fête.

2 – Recopie avec le pronom qui convient

…… vais me promener.

…… allons au cinéma.

…… vont au gymnase.

…… va bien.

3 – Complète les phrases suivantes.

Aujourd'hui, je vais au cirque.

…………., nous…………
Tu vas voir les marionnettes.
Vous……………………..
Elle va à la pêche.
Elles……………

Orthographe
Objectif : Les homonymes et/est
Texte-support :

Pourquoi la mer est-elle salée ?

L’eau des rivières n’est pas du tout salée : c’est de « l’eau douce » pourtant, la mer, elle est salée.
Pourquoi ?

En réalité, l’eau des rivières apporte à la mer ce qu’il faut fabriquer du sel. Elle le prend à la terre et aux roches sur lesquelles elle coule.

Voilà pourquoi, finalement, l’eau de mer est salée.

Pierre Avérous, *De la montagne à la mer*, Ed. Hachette

Révision des acquis précédents.
Lecture silencieuse
- Comment est l’eau de mer ?
- D’où prend-elle le sel ?
- Est-ce que l’eau des rivières est salée ?
- Souligne le verbe de chacune des deux phrases.
- Quel est son infinitif ?
- A quel temps est-il employé ?
- Avec quelle personne ?
- Donc nous pouvons le remplacer par « était ».
- La mer prend où son sel ? (à la terre et à la mer)
- Pouvons-nous remplacer et par était ?
- Quel est le rôle de « et » dans la phrase ?
- Je peux le remplacer par une virgule ou par « et puis ».

Expliquer avec des exemples
Il relie deux mots de même nature : noms, adjectifs, verbes, compléments, phrases (propositions).
Exercices :
1 – Complète par et ou est
En été, le ciel…… bleu, l’ai chaud …… sec.
La mer…… souvent calme……agréable.

La nuit ……claire …… étoilée.
2 – Ecris les phrases suivantes au singulier.
Les vagues sont immenses et dangereuses.
Les oiseaux sont affolés et crient au-dessus de la mer.
Les nuages sont menaçants.
Les algues sont gluantes et glissantes.
3 – Complète par et ou est.
Tout ce désordre fait de la peine à crevette grise. Elle veut que la mer qui …… sa maison soit toujours bien propre…… bien rangée. Alors elle s'active au ménage sans arrêt. Il y a tant à faire.
La mer …… si grande …… la crevette grise…… si petite. Voilà pourquoi elle…… se fatigue. C'…… qu'elle se fatigue. Elle …… toujours dans le nettoyage.
4 – Ecris une phrase dans laquelle tu emploieras et/est.

Expression écrite

Sujets au choix :

1 – Imaginer un dialogue entre un mammifère marin et un mammifère terrestre.
2 – Imaginer la suite du dialogue entre le souriceau et la baleine.

Démarche méthodologique

Opter soit pour une production collective soit pour une production individuelle.

Pour pouvoir apprendre aux élèves la manière dont il faut rédiger un sujet d'expression écrite, il est conseillé de privilégier durant le 1er trimestre de l'année scolaire, la production collective. Les 2^{e} et le 3^{e} trimestres, opter pour une production individuelle tout en veillant à ce que les apprenants adoptent le même travail que celui fait collectivement (stratégies d'écriture).

Une autre démarche méthodologique peut en effet être adoptée pour cette activité, c'est celle où l'on propose à l'apprenant deux sujets similaires, comme c'est le cas dans cette unité, le 1er sujet peut être traité collectivement et le 2^{e} sera traité individuellement. Cependant, nous estimons que cette manière de faire ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant et il faut à un moment donné encourager le travail individuel de l'élève le réparant ainsi aux différents examens qu'il aura à affronter durant son cursus scolaire.

Ainsi, nous allons, dans ce présent travail, proposer deux manières de mener cette activité, la première ce sera une production collective et la deuxième une production individuelle.

1er sujet :

Imaginer un dialogue entre un mammifère marin et un mammifère terrestre.
Lecture silencieuse du sujet.

Exploitation collective du sujet.

Enseignant	Apprenants	Observations
- Que demandons-nous de faire ? - Quels sont les deux interlocuteurs du dialogue ? - Qui peut me donner la signification du terme « mammifère » ? - De quels mammifère faut-il parler ? - Qu'entendez-vous dans marin ? - Que veut dire alors mammifères marins ? - Qu'entendez-vous dans terrestre ? - Que veut dire donc mammifères terrestres ?	- De rédiger un dialogue. - Un mammifère marin et un mammifère terrestre. - Animal qui a des poumons. La femelle a des mamelles pour allaiter ses petits. Le chat et le la baleine sont des mammifères. - Des mammifères marins et terrestres. - La mer. - Ce sont les mammifères qui vivent dans la mer. - La terre. - Ce sont les mammifères qui vivent sur terre.	Souligner le mot dialogue. Utilisation du dictionnaire. Porter la signification au tableau.

Observation : Lors de cette activité, l'utilisation du tableau doit être très méthodique.

Elaboration collective du plan

Enseignant	Apprenants	Observations
- Selon vous, de quoi vont parler les deux mammifères ? - Mais aussi ? - Imaginer que chacun des deux mammifères veuille changer de lieu de vie. Que vont-ils se dire ? - Selon vous, quelle serait leur réaction ? - Que vont-ils se dire alors ?	- Du lieu où ils vivent. - De quoi se nourrissent-ils. - Veux-tu venir habiter dans la mer ? - Veux-tu vivre sur terre ? - Ils vont certainement refuser. - Je suis dans la mer. - Je suis heureux sur terre. - Du dauphin et du mouton.	Porter au fur et à mesure au tableau le plan élaboré collectivement. Il est évident que le travail présenté aux apprenants doit être méthodique, facilitant ainsi sa lecture.

- Nous ne pouvons pas parler de tous les mammifères marins et terrestres. Alors nous allons en choisir deux. De quels animaux, voulez-vous parler ?		Procéder à un vote et retenir les deux animaux les plus demandés par les apprenants. Par exemple, le mouton et le dauphin.

A partir de ce plan, essayer de retrouver tous les mots et expressions que nous allons utiliser pour rédiger ensemble ce dialogue. Prenez vos cahiers de brouillon et essayer donc d'écrire ces mots et expressions. Vous pouvez utiliser vos dictionnaires.

Donner le temps nécessaire aux apprenants d'effectuer ce travail.

Boîte à outils : à compléter avec les apprenants.

Noms	Verbes	Adjectifs qualificatifs	Expressions
La mer – les feuilles – les plantes – les poissons – la terre -	Manger – se nourrir – vivre – respirer -	Mouillé – heureux – petits -	Je veux… Je ne veux pas… Je me plais ici… Tu veux venir ? C'est bien ici !

Maintenant, nous allons rédiger ensemble le dialogue. En fonction du plan et de la boîte aux outils, essayez de rédiger la 1^re réplique du dialogue.

Les apprenants rédigent sur leurs cahiers de brouillon, la première réplique du dialogue, l'enseignant passe dans les rangs et encourage les bonnes propositions, conseille les autres qui prennent une mauvaise piste, etc.

Le temps accordé écoulé, les apprenants proposent leur travail. L'enseignant reporte au tableau celui qui lui paraît le mieux élaboré ou procède au vote des apprenants. Ainsi, chemin faisant, l'ensemble du texte dialogué peut être obtenu de cette manière-là.

Type de dialogue à obtenir

« - Bonjour le dauphin !

- Bonjour cher ami le mouton !
- Pourquoi es-tu tout mouillé ?
- Parce que je vis dans la mer.
- Dans la mer ?
- Mais comment respires-tu ?
- Je me mets à la surface de l'eau. De quoi te nourris-tu ?
- Je mange de l'herbe. Où trouves-tu cette herbe ? Dans la mer ?
- Mais moi je ne mange pas l'herbe. Je me nourris de petits poissons.
- Petits poissons ?

- Oui, c'est ça. Veux-tu venir vivre avec moi dans l'eau ?
- Ah, non ! Je me sens très bien sur terre. Je ne veux pas changer. Viens vivre sur terre.
- Ma vie c'est la mer et je ne pourrai jamais vivre ailleurs ».

2e sujet :

Imagine la suite du dialogue entre le souriceau et la baleine.

Lecture silencieuse du sujet.

Exploitation

Enseignant	Apprenants	Observations
- Quel type de texte demandons-nous d'élaborer ? - Qui en sont les deux interlocuteurs ? - Reprenez le texte étudié en séance de lexique et faites une lecture silencieuse.	- Un dialogue. - Le souriceau et la baleine.	Inutile d'exploiter le texte une 2e fois dès lors qu'il a été travaillé en séance de lexique.

- Comment voyez-vous la suite de ce dialogue ?

Laisser les apprenants s'exprimer librement. On retiendra, à titre d'exemple, cette possibilité : le souriceau ne veut pas rester dans l'eau et demande à la baleine de le secourir.

Elaborons ensemble le plan de ce dialogue.

- Demande du souriceau
- Refus de la baleine
- Le souriceau insiste
- La baleine sauve le souriceau

Maintenant que nous avons élaboré le plan, essayer de compléter ce tableau en retrouvant tous les mots qui constitueront le dialogue.

Boîte à outils

Noms	Verbes	Adjectifs qualificatifs	Expressions
Secours – l'eau – la mer – un ami – la terre	- libérer – sauver – partir – sortir	Malheureux – gentil -	Je veux… Je ne veux pas…

En tenant compte du plan et de la boîte à outils, rédigez le dialogue en répondant au sujet.

Travaillez dans un premier temps sur votre cahier de brouillon.

Pendant la rédaction individuelle (sur le brouillon), l'enseignant passe dans les rangs et conseille, encourage ses apprenants.

Une fois le travail terminé, l'enseignant demande à ses élèves de recopier leur texte sur le propre.

Compte rendu d'expression écrite

La séance d'expression écrite est une séance très importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, elle permet d'évaluer toutes les activités présentées à l'apprenant et voir leur degré d'assimilation. Pour cela, l faut accorder une attention particulière à cette séance. C'est par l'erreur que l'élève apprend ; il faut donc encourager l'autocorrection.

Quand il s'agit de la production collective, telle que élaborée précédemment, il est évident que le compte rendu n'a pas sa raison d'être. Cependant, lors de la production individuelle, il est impératif de prévoir une séance de compte rendu d'expression écrite.

Celle-ci aura pour objectifs

Enseignant	Apprenants
Apprécier les efforts accomplis par les apprenants Procéder à la remédiation des activités étudiées et non encre acquises (constitution des groupes de rattrapage) Recenser les besoins des apprenants	S'auto-évaluer S'autocorriger

Nous nous situons dans une perspective d'évaluation formative. L'auto-évaluation aidera l'élève à comprendre ses erreurs et de les analyser à l'aide de l'enseignant. C'est une aide à l'apprentissage.

L'évaluation de l'expression écrite permet, en effet, à l'enseignant de repérer les erreurs commises et de réguler son enseignement en fonction de ces erreurs. Lors de la remise des copies, l'enseignant fera des remarques et commentaires explicatifs qui renseigneront l'élève, si possible, sur le pourquoi de ses erreurs.

Démarche méthodologique possible

Dans un premier temps, encourager l'autocorrection avec l'aide de l'enseignant, entre pairs et en consultant bon nombre de documents : cahiers de cours, dictionnaire, ouvrages de langue, etc. Puis demander à l'apprenant de réécrire son texte ainsi corrigé par lui-même.

Dans un deuxième temps, procéder à une correction collective. Plusieurs démarches méthodologiques peuvent être menées pour cette activité. Pour le présent travail, nous optons pour la l'amélioration (collective) d'un devoir d'élève.

Sélectionner un texte moyen (ni excellent, ni trop faible)*, le porter au tableau – sans fautes d'orthographe – puis demander aux apprenants de corriger phrase par phrase.

Le tableau devra présenté de cette manière-là.

Travail d’un apprenant	Correction collective

La correction collective phrase par phrase se fait sur les cahiers de bouillon. Après un laps de temps, l’enseignant demandera à ses apprenants de lire leur production, chemin faisant, le texte entier est ainsi corrigé. L’enseignant veillera à la cohérence et à la cohésion de celui-ci.

Constitution des groupes de rattrapage

L’évaluation de l’expression écrite permet à l’enseignant la constitution des groupes de rattrapage. En corrigeant les travaux de ses élèves, l’enseignant tient une fiche dévaluation personnelle sur laquelle il notera les besoins de ses apprenants, leurs insuffisances ainsi que les notions étudiées et qu’elles n’ont pas encore été assimilées. Il est vrai que dans un groupe-classe, tous les besoins ne peuvent être identiques et cette fiche permet en effet de constituer les groupes de rattrapage selon des besoins réels. De là l’enseignant proposera lors de ces séances de rattrapage, des activités riches et variées, il pourra ainsi procéder à la remédiation.

Poésie

Objectif :

Sensibiliser les apprenants à la beauté de la langue
Eveiller en eux le goût de la poésie

Attention travaux

- C’est une honte ! s’exclama l’inspecteur des travaux infinis devant le chantier silencieux :

le serrurier est assoupi ;
les menuisiers somnolent ;
les peintres se reposent ;
les plombiers roupillent ;
les carreleurs rêvent ;
les sanitaires ronflent…
Il n’y a que vous, mon cher, que vous à rester debout ;
Votre zèle est honorable !
Quelle est votre affectation ?

- Je suis le marchand de sable !

Pierre Ferran, Sans tombour ni trompette, Ed. Saint-Germain-des-Prés

Frédéric

Frédéric
Tic, tic
Dans sa p'tite boutique
Marchand d'allumettes

Dans sa p'tite brouette
S'en va-t'à la ville
les mains dans les poches
comme un Espagnol.

Comptine, Le livre d'Or de la poésie française, Ed. Seghers

Lecture personnelle (texte à travailler à la maison)

Le surdoué des mers

De tout temps, l'Homme a été fasciné par le dauphin. Fasciné et émerveillé.

De tous temps, le dauphin a été attiré par l'Homme. Accompagnant ses embarcations, surveillant ses pêches, jouant dans les eaux de ses côtes et de ses rivières… le dauphin est l'ami de l'Homme.

En vingt ans, il est devenu star. Il promène son éternel sourire sur tous les océans du monde, populaire comme un autre animal.

On ne compte plus les services que la dauphin a rendus à l'Homme.

De nos jours, c'est le surdoué des mers. Symbole du monde marin, il est la perfection même de l'animal aquatique. Le dauphin représente également la liberté, l'intelligence et la tendresse.

Le corps du dauphin ressemble à une torpille. Il peut nager à grande vitesse : cinquante à soixante-dix kilomètres par heure.

Il possède au-dessus des yeux un orifice par lequel il respire et en même temps diffuse des ultrasons, c'est-à-dire des sons dont les vibrations sonores sont de très haute fréquence et imperceptibles à l'oreille humaine. Les dauphins utilisent ces sons pour communiquer, pour se diriger et trouver leurs proies en les bombardant d'ultrasons.

Longtemps, on a cru que les mammifères marins ne dormaient jamais. En fait, la réalité est bien surprenante : comme l'Homme, les dauphins ont un cerveau, mais contrairement à l'Homme qui dort d'un sommeil profond, le dauphin dort à moitié huit heures sur vingt-quatre heures en maintenant en éveil le dispositif réflexe qui lui permet de fermer son appareil respiratoire si une vague recouvre sa tête.

Des études récentes montrent que le demi-sommeil des dauphins semble les empêcher de rêver or le rêve est vital chez les mammifères. Si les dauphins ne rêvent pas, comment peuvent-ils survivre ?

D'après Sciences et Nature, Juillet 1990

Compréhension de l'écrit

Voilà le facteur !

M. Bonvent est facteur. Chaque jour, Félicie et lui font le tour de la ville. Ils distribuent des lettres, Félicie c'est sa bicyclette bien aimée.

« - Facteur, lui dit un matin, le chef de bureau de poste, voici un pli urgent pour M. le Maire ».

M. Bonvent bondit sur Félicie. Hélas, il a raté un virage. Félicie dérape sur la boue. Heureusement, la maison du maire n'est plus bien loin et M. Bonvent est arrivé.

« - Le maire est en ville. Il est à la course cycliste », s'écrit la domestique.

Le maire doit recevoir sa lettre. Alors, M. Bonvent et Félicie repartent. Ils débouchent sur la grande rue. M. Bonvent ne s'aperçoit de rien… Mais il se trouve pris au milieu du peloton de coureurs cyclistes.

M. Bonvent les a tous dépassés et le voilà devant les tribunes d'honneur… où il arrive bon premier et vainqueur de la course.

M. le Maire reçoit sa lettre et M. Bonvent un magnifique vase en argent.

Pierre Bonvallet, Voilà le facteur !, Coll. Mon premier album, Ed. Hachette

Fiche pédagogique

Niveau : 6e AF

Thème : Les métiers

Activité : Compréhension de l'écrit

Texte-support : Voilà le facteur !

Objectifs :

- Lire et comprendre un texte
- Sensibiliser les apprenants au thème : Les métiers
- Sensibiliser les apprenants à la structure du texte narratif
- Entraîner les apprenants à saisir la description dans un récit
- Sensibiliser les apprenants aux composantes de la description

Déroulement de la leçon

Enseignant	Apprenants	Observations
1 – Imprégnation Image du texte. Emission des hypothèses Lecture silencieuse		Même procédé que pour le texte précédent Les baleines
2 – Exploitation du texte	- M. Bonvent.	Expliquer le mot pli.
- Quel est le personnage principal ?	- Il est facteur.	
- Quel est son métier ?	- Sa bicyclette.	Faire découvrir le mot peloton (utilisation du dictionnaire).
- Quel est son compagnon de route ?	- Félicie.	
- Quel est son nom ?	- Un pli urgent.	
- Que doit remettre M. Bonvent à M. le Maire ?	- Félicie dérape sur la boue.	
- Hélas que se passe-t-il ?	- Oui, il est arrivé.	
- M. Bonvent est-il arrivé chez M. le Maire ?	- Il est à la course cycliste.	
- Où est M. le Maire ?	- Pour remettre des cadeaux aux gagnants.	
- Pourquoi est-il là ?	- Ils vont vers M. le Maire.	
- Alors que font M. Bonvent et Félicie ?	- Il rencontre des cyclistes.	
- Qui rencontre M. Bonvent sur son chemin ?	- Non, il ne fait pas la course.	
- Est-ce qu'il a fait réellement la course ?	- M. Bonvent est arrivé le premier.	
- Mais qui est arrivé en premier, les cyclistes ou M. Bonvent ?	- M. Bonvent reçoit un cadeau (un vase en argent) et M. le Maire reçoit sa lettre.	
- Enfin que reçoivent M. Bonvent et M. le Maire ?	Il a beaucoup de chance, c'est un professionnel.	
- Que pensez-vous de ce facteur ? Pourquoi ?		

Vérification des hypothèses de sens.

Trace écrite

Complète le tableau et forme une phrase correcte.

Qui ?	Avec qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?
M. Bonvent	Félicie	Distribuer les lettres	Chaque jour	La ville

M. Bonvent…………………………………………………………………

Lexique

Objectif : L'élève doit être capable de citer les noms de métiers et de les définir.

Texte-support

Gil est vétérinaire. Catherine, se femme, est spécialisée dans le traitement des chats et des chiens. Elle assure les consultations au cabinet médical.

Mlle Cabourdel, la buraliste, a apporté son chat persan dans un panier. Catherine l'ausculte et écoute son cœur au stéthoscope…

Après le départ de Mlle Cabourdel, Catherine détartre les dents d'un vieux caniche et lui arrache une molaire. Chirurgien le matin, Catherine devient donc dentiste pour quelques minutes.

Richard et Hélène Dubreuil, *La journée du vétérinaire*, Ed. Etudes vivantes

Déroulement de la leçon : phase orale

Enseignant	Apprenants	Observations
- Qui est Gil ? - Que soigne-t-il ? - Qui arrive avec son chat ? - Que fait Catherine ? - Les mots : vétérinaire – buraliste – dentiste sont des noms de métiers. Prenez vos dictionnaires et définissez-les.	- Il est vétérinaire. - Les animaux. - La buraliste. - Elle soigne les dents, elle est dentiste.	Travail individuel sur le cahier de brouillon.

Trace écrite

Exercices

1 - Relie par une flèche, le nom de métier qui correspond à la définition.

Soigne les hommes le maçon
Répare les voitures la maîtresse
Instruit les enfants le pilote
Construit les maisons le médecin
Guide les avions le mécanicien

2 - Barre les mots qui ne désignent pas un métier
L'horloger – le mécanicien – le barrage – la couturière – l'électricien – le professeur – une salle
3 - Complète les phrases suivantes avec les mots suivants
les pinceaux – le piano – le tableau – la pelle – les ciseaux
La couturière utilise …………….
Le musicien accorde…………….
La maîtresse efface ……………..
Le maçon ramasse le sable avec………….
Le peintre nettoie…………………………
4 - Classe les métiers suivants dans la colonne correspondante
Le pilote – le vitrier – le carreleur – l'écrivain – le couturier – l'architecte – le plombier – l'enseignant

Manuels	Intellectuels

5 - Complète : Où travaillent-ils ?
Le policier est devant le ……………………..
Le mécanicien réparer les voitures dans son…………………….
6 - Ces métiers appartiennent au monde de l'école, explique ce que fait chacun d'eux.
Le directeur : ……………………………………………………….
L'instituteur : ………………………………………………………
Le gardien : …………………………………………………………

Exercices supplémentaires

On peut définir une personne par sa profession.
On explique alors ce qu'elle fait.
Exemples
Il vend des fleurs/C'est un……
Elle coiffe ses clients/C'est une ……
Il travaille pour un journal/C'est un ……
Quelles sont les qualités qu'on doit trouver chez ces personnes ? Quels sont les défauts qu'on ne doit pas trouver chez elles.
Un vendeur – un avocat – un étudiant – un médecin – un facteur – un pompier – une secrétaire – un acteur
On peut définir un bâtiment, un édifice public, un magasin… en disant :
a – ce qu'on y fait
b – ce qu'on y trouve, achète…

Poste : c'est un édifice où on peut envoyer des lettres, acheter des timbres, téléphoner…

Définissez de la même manière les mots suivants :

Pharmacie – poissonnerie – banque – boulangerie – librairie – bibliothèque – mairie – commissariat

Syntaxe

Objectif : Place de l'adjectif qualificatif dans le GN

Texte-support

Le pain

Chaque matin, en se rendant à l'école, Juliette est attirée par un parfum délicieux qui envahit tout le quartier.

C'est l'odeur du pain qui monte d'un fournil. La boulangère est une belle femme qui sourit toujours et règne aimablement sur un monde gai et serein.

Juliette est persuadée que c'est du pain, le pain frais, le pain odorant, qui donne à tous ces gens cette santé et cet entrain matinal.

Henri Vincenot, Robert le boulanger, Ed. Nathan

Révision des acquis

Juliette est attirée par l'odeur du pain.

Henri est …… par l'odeur du pain.

Les filles sont …… par l'odeur du pain.

Les garçons sont …… par l'odeur du pain.

Juliette et Henri sont …… par l'odeur du pain.

Compréhension du texte : phase orale

- Juliette est attirée par quoi ?
- Elle passe devant quel commerce ?
- Quelle odeur sent-elle ?
- Comment sont les gens qui vivent dans ce village ?
- Qu'est-ce qui donne cette santé à ces gens-là ?

A partir de ces questions obtenir : (les porter au tableau)

Un parfum délicieux

Du pain chaud

Une belle femme

Un monde gai et serein

Le pain frais

Le pain odorant

Cet entrain matinal

Que trouve-t-on à côté de ces noms ?

Faire situer la place de l'adjectif – l'élève doit découvrir seul la place de l'adjectif – il peut être avant ou après le nom.
Demander aux élèves de donner des noms avec des adjectifs.

Phase écrite

Exercices :

1 – Retrouve l'adjectif dans chaque groupe nominal souligné (du texte).

2 – Complète le GN avec l'adjectif qui convient :

Un chien ……. Un élève ………….. Une …….surprise
Du pain …… Mon frère ………. Un poisson………

3 – Ajoute le nom qui convient :

bicyclette – fruits – arbre – tisane – chagrin - exercice
Des ……… mûrs – Un …………difficile – La………… sucrée
Une ………. Neuve – Un ………. fruitier – Un gros………….

4 – Construis des GN en employant à la place qu'il faut les deux adjectifs.

Une carte (postale – belle)
Un chapeau (vieux – troué)
Un homme (intelligent – grand)
Un chat (gris – petit)
Une fille (timide – jeune)

5 – Voici une petite histoire qui n'est pas très belle. Transforme-la en plaçant à côté de certains noms les adjectifs qu'il faut.

Beau – grande – blonds – articulées – roses – bleus
On a offert à Françoise une poupée. Cette poupée a des cheveux, des yeux, des joues, des jambes. Quel cadeau !

Conjugaison

Objectif : Le présent de l'indicatif : avoir et être

Ma rue

Dans ma rue, je rencontre des gens nouveaux.
Je ne connais pas leur nom, mais je sais qui ils sont et ce qu'ils font :
les laveurs de carreaux qui ont un matériel avec eux ;
les facteurs qui vont distribuer le courrier ;
le camelot qui a toujours de nombreux lots dans son parapluie ;
la concierge qui est au courant de tout.

Jacques Line, Ma rue, Coll. Tout en s'amusant, Ed. Odège

Révision des acquis
Verbes du 1er groupe au présent
Déroulement de la leçon
Exploiter le texte de manière à extraire les auxiliaires être et avoir qui y sont contenus.
1 - Complète par être ou avoir
J'… un ami qui … plombier.
Nous … fiers d'être médecins.
Ils… toujours quelque chose à dire.
Elles… peu nombreuses.
Tu… très frileux.
2 - Barre ce qui est faux
Je suis (content – faim).
Nous avons (malade – réussi).
Tu es (méchant – soif).
Vous êtes (les meilleurs – gagné).
Maman est (mangé – fatiguée).
Les cerises sont (mûres – parlé).
3 - Complète par être ou avoir au présent.
Nous … ravies.
J'… soif.
Vous… gentils.
Les fleurs … belles.
La fillette… peur.
Tu … l'air fatigué.
4 - Ecris au présent de l'indicatif.
Nous (avoir) froid.
Je (être) en retard.
Vous (avoir) des vacances.
Tu (être) pressé.
Elles (avoir) besoin d'argent.
Il (être) gentil.
5 - Construis deux phrases en employant les auxiliaires être et avoir au présent de l'indicatif.

Orthographe

Objectif : Les noms de métiers en eur

Texte

A la radio et à la télévision, il y a des journalistes. Ils font toutes sortes de recherches, dans les bureaux et à travers le monde.

Chaque émission est présentée par une speakerine toujours souriante. Les acteurs participent aux spectacles comme au cinéma, ainsi que les danseurs, chanteurs et animateurs. Mais, il y a des gens tout aussi importants qu'eux, qui travaillent et derrière les caméras sans jamais apparaître sur l'écran : ce sont les producteurs et les metteurs en scène.

Livre de l'élève, 5e AF, Maroc, Ed. Dar Errachad, Casablanca 1992

Faire retrouver les noms de métiers en eur

1 - Complète les noms inachevés

Le fact… passe à dix heures.

Le doct… habite une belle demeure.

Le chauff… prend un virage dangereux.

2 - Complète le texte ci-dessous par les mots suivants

Bricoleur – chasseur – professeur – pêcheur – docteur

Le père de Mourad est un grand …… C'est aussi un bon …… car il sait faire beaucoup de choses. Pendant ses jours de congé, il se transforme en un …… adroit ou en un …… habile. Malheureusement, un jour, il a eu un heurt, il a alors eu mal au cœur. Il est allé voir le …… qui lui a conseillé de rester dans sa demeure.

3 - Remplace les pointillés par des noms de métiers se terminant par eur

Le …… conduit le camion.

Le …… coupe les cheveux.

Le ……cultive la terre.

Le …… sème les grains.

Le …… a été attrapé par les gendarmes.

Le …… a interprété une belle chanson.

Expression écrite

Au choix

Parle d'un métier qui te plaît.

Décris un métier que tu aimes.

Pour la démarche méthodologique de cette activité, se référer au travail élaboré dans l'unité didactique précédente (Les mammifères marins et terrestres).

Lecture (travail à faire à la maison)

Ils étaient toujours tellement occupés qu'aucun d'entre eux ne s'était jamais aventuré jusqu'à la ville.

Ils décidèrent pourtant un jour de s'y rendre, mais ils ne possédaient rien de mieux qu'une chèvre pour les transporter tous les trois.

Les tailleurs prirent plaisir à visiter la vielle. Le soleil était chaud. Ils décidèrent de se rendre à l'auberge pour se reposer et manger.

Ils s'y amusèrent follement, dansant au son de la musique, mais… quand ils eurent terminé, ils n'avaient pas d'argent pour payer. L'aubergiste se mit en colère. Alors, les tailleurs coururent à la fenêtre et sautèrent sur le dos de leur bique.

L'aubergiste fit appel à la garde qui poursuivit les tailleurs à travers la ville.

La pauvre bique en perdit l'esprit de frayeur ! Elle traversa la place du marché à fond de train, renversant les étalages, brisant la vaisselle, dispersant la volaille.

Mais les chèvres ne courent pas très vite et les gardes eurent vite fait de rattraper les trois pauvres tailleurs et de les mettre en prison.

Jusqu'à ce qu'ils aient remboursé les dégâts, les tailleurs durent raccommoder tous les vieux vêtements des habitants.

Les trois pauvres tailleurs retournèrent enfin à leur chaumière. Ils firent des économies, afin de pouvoir acheter un bouc. Un bouc, c'est beaucoup plus rapide qu'une chèvre !

As-tu bien lu ?

1 – Quel moyen de transport les tailleurs utilisent-ils pour aller à la ville ?
2 – Où s'arrêtent-ils pour se reposer ?
3 – Pourquoi les tailleurs vont-ils en prison ?
4 – Quel est leur projet ?

Compréhension de l'écrit

La pluie

Ce matin, lorsque Bonhomme se réveille, il pleut.

Pas d'importance, il sort tout de même, quitte à se faire tremper.

« - Sapristi ! Quelle pluie ! Je n'aime pas quand il pleut, dit Bonhomme.

- C'est une chance qu'il pleuve ! s'écrient les fleurs.
- Cela nous donne de la bonne eau à boire.
- C'est tout simplement merveilleux, dit l'arbre. J'étais bien fatigué. Mes feuilles étaient couvertes de poussière. Maintenant, je respire et je peux à nouveau grandir. J'aimerais bien avoir quelques branches nouvelles.

Et l'herbe : - Grâce à la pluie, je vais devenir verte et touffue.

Bonhomme saute à pieds joints dans une flaque d'eau.

- Chic ! ça éclabousse drôlement bien !
- Enlève vite tes pieds de là ! dit la flaque. Tu n'as rien à faire ici. Figure-toi que j'abrite des bêtes si petites que je ne peux pas les voir avec les yeux. Et personne ne pourrait les compter tellement elles sont nombreuses.
- Il y a tant que ça ? Plus que deux ou trois ? Et elles vivent toutes dans toi ?
- Elles passent leur temps à s'agiter dans tous les sens », dit la flaque.

Max Kruse, Dis-moi pourquoi, Ed. Albin Michel Jeunesses

Fiche pédagogique

Objectifs

Amener l'apprenant à saisir le sens du texte
Sensibiliser l'apprenant à un type de texte : le dialogue
Préparer l'activité finale : l'expression écrite
Imprégner l'apprenant à un thème : l'eau
1 – Image du texte : expression libre
a – Les apprenants doivent retrouver le titre et les références bibliographiques qui devront être portés au tableau par l'enseignant.
b – La pluie – l'eau – un garçon – un arbre, etc.
Un dialogue : présence dans le texte d'une ponctuation particulière celle du dialogue.
c – Selon vous de quoi va-t-il s'agir dans le texte ?
Si nécessaire, posez les questions suivantes pour retrouver l'image du texte.

- Que voyez-vous sur la gravure ? (si celle-ci existe ?)
- Comment se présente le texte ?
- Quels sont les signes de ponctuation que vous reconnaissez ?
- Etc.

Emission d'hypothèses de sens : accepter toutes les propositions émises par les apprenants.
Porter deux ou trois hypothèses de sens au tableau.
2 – Lecture silencieuse (avec consigne) Quel temps faisait-il ce jour-là ?

4 – Exploitation du texte

Enseignant	Apprenants	Observations
- Qui parlent dans le texte ?	- Bonhomme - Les fleurs - L'arbre - L'herbe - La flaque	
- Ce main-là, en voyant la pluie comment était Bonhomme ?	- Il était mécontent.	
- Relève la phrase qui le monte.	- « Je n'aime pas la pluie ».	
- Pour quelle raison, selon vous, Bonhomme n'aime pas la pluie ?	- Il a peur d'être trempé.	
- Que veut dire trempé ?	- Mouillé	Utilisation du dictionnaire si nécessaire.
- Est-ce que les autres éléments que nous avons cités tout à l'heure sont mécontents de la pluie comme Bonhomme ?	- Non	
- Comment sont-ils alors ?	- Ils sont contents.	
- Donne la raison pour laquelle chaque élément est content de la pluie.		Voir tableau ci-après.

Obtenir le tableau avec la participation des apprenants et le compléter au fur et à mesure – travail collectif -. Tableau à recopier sur le cahier de l'élève.

Eléments	Contents/mécontent	Les raisons
Bonhomme	Mécontent	Peur d'être trempé
Les fleurs		L'eau donne à boire.
L'arbre	Contents	L'eau nettoie ses feuilles, l'aide à respirer et à grandir.
L'herbe		Elle devient touffue*.
La flaque		Elle abrite* des bêtes petites et nombreuses.

* Mots à expliquer : utilisation du dictionnaire. Porter une définition simple (accessible à tous les apprenants au tableau).

Vérification des hypothèses de sens émises en début de séance. Ne garder au tableau que l'hypothèse qui s'est avérée juste.
Travail à faire à la maison

Dis en deux ou trois phrases quels sont les bienfaits de l'eau.

Vocabulaire

Objectifs

Champ sémantique de l'eau

Explication de certaines expressions figées se rapportant à l'eau

Qu'est-ce qu'un nuage ?

Un nuage, c'est une collection de gouttelettes d'eau.

Il peut voyager des jours, des semaines, poussé par le vent.

Son eau, pourtant, finira par redescendre sur terre sous forme de pluie.

Si la pluie tombe sur des continents, l'eau regagne la mer par l'intermédiaire des rivières et des fleuves.

Max Kruse, Dis-moi pourquoi, Ed. Albin Michel Jeunesses

1 - Relève dans le texte les mots et expressions se rapportant à l'eau puis cherche leur signification dans le dictionnaire.

2 –

a – Dans quel continent se trouve l'Algérie ?

b – Cite des noms de continents que tu connais.

3 – Cherche, dans le dictionnaire, la signification des mots suivants puis range-les du moins important au plus important : un fleuve – un ruisseau – une rivière.

4 – Dis de quelle eau s'agit-il dans chacune des expressions suivantes :

C'est une eau. Elle sent bon. On la trouve dans la salle de bain. L'eau……

C'est une eau qui sert à blanchir le linge. L'eau……

C'est une eau vendue en pharmacie pour désinfecter les blessures. L'eau……

5 – Cherche ce que c'est

- un château d'eau
- de l'eau potable
- de l'eau courante
-

6 – Trouve la signification des expressions suivantes en les reliant avec une flèche

Se ressembler comme deux gouttes d'eau   être heureux

Etre comme un poisson dans l'eau   être tout à fait pareils

Se noyer dans un verre d'eau   se laisser découragé par peu de chose.

Grammaire

Objectif

Les constituants de la phrase simple

Sais-tu :

La terre renferme beaucoup d'eau.

Un nuage pèse très lourd.
L'Amazone est le plus grand fleuve.
Les navires océaniques sondent le fond de la mer.
Ces phrases peuvent être réduites. Ce sont des phrases simples.
Les phrases les plus courtes peuvent toujours être décomposées en deux groupes.
Exemple

La terre	Renferme beaucoup d'eau.

1 – Sépare les groupes des phrases du texte.
2 – Pour chaque phrase, invente le groupe manquant

La pluie	

	traversent le ciel.

	a débordé.

	bout à 100 degrés.

3 – Relie par des flèches, les groupes pour former des phrases.

Le cycle de l'eau	traversent les nuages.
Les avions	ne s'arrête pas.
La pluie	pétille dans le verre.
L'eau gazeuse	tombe n'importe où.

4 – En parlant de l'eau, écris une phrase simple.

Conjugaison
Objectif
Présent de l'indicatif des verbes du 1er groupe.
Texte-support
- « Je regarde comment tu te laves les mains, dit maman.
- Eh bien ! c'est facile. Je mouille mes mains avec de l'eau tiède, je savonne des deux côtés et je rince.
- Mais tu oublies de te frotter les doigts et tu ne te brosses pas les ongles !
- Bon, d'accord ! je recommence ».

1 –
a – Souligne dans le texte les verbes conjugués puis cherche leur infinitif.
b – Quel est leur groupe ? Dis pourquoi ?
2 – Dans les deux textes suivants, écris la terminaison qui convient (_e ou _ es).
a –

- Que fais-tu ? Tu nous arros_ ?
- Non, je plant_ des carottes.
- Nathalie, tu m'accopagn_ à la piscine ?
- D'accord, mais je pass_ à la maison prendre mon maillot.

b –

J'aim_ la pluie : j'écout_ le bruit des goutelettes sur les carreaux, j'observ_ le voyage des nuages, je respir_ la bonne odeur de la terre mouillée et je pataug_ avec plaisir dans les flaques d'eau.

3 – Choisis un des verbes du carré pour compléter les phrases.

crier nager demander éplucher

Tu …………..trop fort.
Je te……………de venir immédiatement.
Tu……………..comme un poisson.
Je…………….. .quand j'……………….les oignons.

4 – Réécris le premier texte en remplaçant « je » par « nous » et « tu » par « vous » puis procède aux transformations nécessaires.

5 – Reprends l'exercice n° 3 puis complète le tableau suivant :

Il /Elle	Ils/Elles
Il/Elle……………………….trop fort. Il/Elle……………de venir immédiatement. Il/Elle………………nage comme un poisson. Il/Elle……………quand il/elle………..les oignons.	Ils /Elles………………………. Ils/Elles……………………….. Ils/Elles……………………….. Ils/Elles…………..ils/elles……

6 – Ecris une phrase dans la quelle tu emploieras un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

Orthographe

Objectif :

Les homonymes et/est

Pourquoi la mer est-elle salée ?

L'eau des rivières n'est pas du tout salée : c'est de l'eau douce. Pourtant, la mer, elle, est salée.

Pourquoi ?

En réalité l'eau des rivières apporte à la mer tout ce qu'il faut pour fabriquer du sel. Elle le prend de la terre et des roches sur lesquelles elle coule.

Voilà pourquoi, finalement, l'eau de mer est salée.

Max Kruse, *Dis-moi pourquoi*, Ed. Albin Michel Jeunesses

Compréhension du texte

- Quel est le verbe de la première phrase ? Quel est son infinitif ?
- Souligne les auxiliaires être dans le texte.
- Y a-t-il un autre [e] dans le texte ? S'écrit-il de la même manière ? Pourquoi ?
- Quelle différence entre « et » et « est » ?

Attention ! ne confonds pas est/et.

Est : auxiliaire être, peut être remplacé par était.

La mer est salée…… la mer était salée.

Et : mot invariable, relie deux éléments de la phrase.

Elle le prend à la terre et aux roches.

1 – Ecris les phrases suivantes au singulier.

Les vagues sont immenses et dangereuses.

Les oiseaux sont affolés et crient au-dessus de la mer.

Les nuages sont nombreux.

Les algues sont collantes et glissantes.

2 – Remplace les traits par est ou et.

En été, le ciel________ bleu, l'air chaud_______ sec. La mer_________ souvent calme_____agréable, la nuit_________ claire _______étoilée.

3 – Barre en rouge est ou et qui n'est pas à sa place.

Tout ce désordre fait de la peine à Crevette grise. Elle veut que la mer, qui est/et sa maison soit bien propre est/et bien rangée. Alors, elle s'active au ménage sans arrêt : il y a tant à faire ! La mer est/et si grande est/et Crevette grise est/et si petite ! Voilà pourquoi elle est/et fatiguée. C'est qu'elle est/et toujours dans le nettoyage.

Lecture

Bonhomme s'en va vers le grand fleuve qui coule lentement à travers le pré.

Il s'assied au bord de l'eau.

« - Fleuve, tu viens des montagnes. Ça, je le sais. Mais vers où t'en vas-tu ?

- Je descends, je vais toujours plus bas, répond le fleuve.
- Mais où arrives-tu à la fin ?
- A la fin, j'arrive à la mer.
- Parle-moi de ton chemin.
- D'abord, j'étais un petit ruisseau. Je dévalais des montagnes à toute allure. Je traversais des villages. Pendant ce temps, je grandissais, je grandissais… puis j'ai serpenté à travers des prés et des bois, à travers des champs et des villes. J'ai fait marcher des moulins, j'ai transporté des bateaux. Des ports se dressent sur mes rives. Et plus tard j'irai me jeter dans la mer…

  Alors Bonhomme marcha jusqu'à la mer.
- Tu es vraiment grand, dit Bonhomme.
- Je me sens tout petit à côté de toi.
- Et oui ! Bonhomme, répond la mer et je suis beaucoup plus grande que ce que tu vois.
- C'est merveilleux ! et j'aime que des bateaux nagent sur toi, dit Bonhomme.
- Je ne porte pas que des bateaux. Je promène également des icebergs* dans les pays où il fait très froid.
- Magnifique ! dit Bonhomme.
- Et, au fond de moi, il y a des poissons multicolores, des poissons minuscules, des hippocampes*, des étoiles de mer, des coquillages, des poissons lumineux et ces animaux bizarres avec beaucoup de bras… ».

Max Kruse, *Dis pourquoi*, Ed. Albin Michel Jeunesses

- un iceberg : un grand glaçon qui flotte sur la mer.
- Un hippocampe : un petit animal marin appelé aussi « cheval de mer ».

As-tu bien lu ?

1 – Classe ces mots selon leur ordre d'apparition dans le texte.

Des icebergs – des poissons minuscules – des montagnes – un petit ruisseau – des villages.

2 – Pour chacune des séries, retrouve le mot qui figure dans le texte.

Une fleur des châteaux des étoiles des pores

Un fleuve des bateaux des étoles des ports

Une pieuvre des râteaux des toiles des porcs

Récitation

Objectif :

Sensibiliser les apprenants au fait poétique
Leur donner le goût du beau et de l'esthétique

Elle est là, dans le verre, pour désaltérer.
Elle est là, dans la marmite, pour bouillir…
Au robinet, pour laver…
Dans l'arrosoir, pour arroser…
Dans la rivière, pour rafraîchir…
Dans le canal…
Dans les nages.
Elle est là, dans la fontaine, pour décorer…
Et dans la citerne pour éteindre le feu.
Dans le barrage,
Pour nous donner de la lumière…
Et dans la mer pour naviguer…
Et partout pour vivre !
C'est l'eau !

Carme Solé Vendrelle, L'eau, Ed. Bordas

Comptine

Au fond de l'océan
Les poissons assis,
Attendent patiemment
Que les pêcheurs soient partis
Ah !Ah !Ah !

G. et R. Préfontaine, Le nouveau sablier 2, Ed. Hatier

Expression écrite

Sujet : Imagine : tu es une flaque et Bonhomme ne veut pas retirer ses pieds de l'eau.
Ecris un petit dialogue pour lui expliquer ce qu'il fait, n'est pas bien.
Préparation – rédaction et évaluation.

Compréhension de l'écrit

Le vieux grand-père et le petit fils

Il était une fois, un pauvre homme très vieux dont les yeux étaient devenus troubles, l'oreille dure et dont les genoux tremblaient. A table, il pouvait à peine tenir sa cuiller et répandait de la soupe sur la nappe.

Son fils et la femme de celui-ci en prirent du dégoût et le placèrent derrière le poêle dans un coin où ils lui servaient dans une assiette en terre à peine de quoi apaiser sa faim. Le veillard regardait souvent avec tristesse du côté de la table et ses yeux se mouillaient. Un jour, il tremblait tellement qu'il fait tomber son assiette qui se brisa. Le jeune homme le gronda mais il ne répondit rien et se contenta de soupirer. Elle lui acheta une assiette en bois dans laquelle on lui donna à manger. Un jour, le père et la mère voient leur petit fils âgé de quatre ans occupé à rassembler à terre quelques planches.

- Que fais-tu là ? demanda le père.
- C'est une petite assiette, répondit l'enfant où mangeront père et mère quand je serai grand.

Le mari et la femme se regardèrent un instant sans rien dire, puis ils se mirent à pleurer.

Contes choisis des frères Grimm

Fiche pédagogique

Objectifs

Amener l'apprenant à saisir le sens du texte
Sensibiliser l'apprenant à un type de texte : la narration
Préparer l'activité finale : la composition d'une famille
Imprégner l'apprenant à un thème : la famille

Exploitation du texte

1 – Image du texte : expression spontanée
a – Les apprenants doivent retrouver le titre et les références bibliographiques qui devront être portés au tableau par l'enseignant.
b – Selon vous de quoi va-t-il s'agir dans le texte ?
Emission des hypothèses de sens : les porter au tableau.
2 – Lecture silencieuse avec consigne.
3 – Explication du texte

- Quel est le personnage principal du texte ?
- Le grand-père est le père du père ou le père de la mère ?
- Dans quel état de santé est le grand-père ?
- Relevez du texte les expressions qui le montrent.
- Comment se comportaient le fils et sa femme avec le grand-père ?

- Donnez la phrase qui justifie votre réponse.
- Où ils le placèrent ? (Faire rechercher le mot poêle dans le dictionnaire).
- Comment étaient les mains du grand-père ?
- Qu'est-ce qu'il a fait de l'assiette ?
- Comment étaient alors le fils et sa femme ?
- Que font-ils ensuite ?
- Que fait leur petit fils âgé de quatre ans ?
- Comment ont réagi les deux parents ?

Faire découvrir ensuite la morale de ce conte et la porter au tableau.
Vérification des hypothèses de sens.

Vocabulaire
Objectif :
L'élève doit connaître sa généalogie et nommer les membres de sa famille.

La famille

Je connais mon nom de famille, mon prénom. Mes parents ont trois enfants : deux filles et un garçon. Mes grands-parents maternels ont deux filles et un fils.
Papa a un frère, c'est mon oncle. La sœur de papa ou de maman est ma tante. Je suis leur nièce.

Les enfants de mes oncles et de mes tantes sont mes cousins et cousines.

Exploitation du texte
- Comment est appelé le frère de votre père ou de votre mère ?
- Comment sont appelés leurs enfants ?
- Comment sont appelés les parents de vos parents ?
- Qui es-tu par rapport à tes oncles et tes tantes ?

Identifier les mots dans le texte et les souligner.

Exercices

1 – Relève du texte les noms qui forment une seule et même famille, du plus âgé au plus jeune.

2 – Relie par une flèche.

L'enfant de ma tante est	oncle
Le père de papa est	tante
Le frère de papa est	cousin
La mère de maman est	grand-père
La sœur de papa ou de maman est	petits enfants
Les enfants des grands-parents sont	grand-mère

3 – Qu'est-ce qu'une famille, une famille d'animaux et des mots de la même famille ?
Un groupe d'animaux qui ont des ressemblances …………………………..
Les mots formés à partir d'un même mot …………………………………..
Un groupe de personnes que forment les parents, les enfants et les grands-parents……………..

Grammaire
Objectif
Les adjectifs possessifs
Texte-support : Exploiter le texte étudié en séance de lexique.
Retrouvez, dans la 2e phrase, le GN(S) : Mes parents
Le GN(S) est composé d'un déterminant « mes » et d'un nom « parents ».
Que désigne « mes » (en donnant des exemples : mes affaires – mes stylos) ?
Comment appelle-t-on « mes » ? Un adjectif possessif (le donner si les apprenants ne le connaissent pas).
Si on remplaçait « parents » par père qu'est-ce qu'on obtiendrait ? Mon père
Remplacez, à présent, « parents » par mère. Ma mère

Donc l'adjectif possessif change par rapport au mon qu'il accompagne.
Les adjectifs possessifs indiquent à qui appartient la personne, l'animal ou l'objet dont on parle.
1 – Mets le signe + sous les adjectifs possessifs.
Va dans ta chambre !
Ses camarades sont venus pour sa fête.
Ma sœur a rangé mes crayons, ma gomme et mon compas dans ma trousse.
2 – Mets les noms suivants au pluriel.

Une chèvre	Ma poche	Le jardin
Ton soulier	Son tricot	Leur doigt
Ta clé	Sa robe	Votre cahier

3 – Remplace les points par l'adjectif possessif qui convient.
Elle reçoit une lettre de … amie.
… frère est venu te rendre visite.
Les enfants font… leur devoir.
Rangez…affaires.
Tu retiens…souffle.
Je lave…tablier.
Tu repasses…chemise.
Il brosse…dents.

Conjugaison

Objectif

Le présent de l'indicatif des verbes en dre (3e groupe)

Texte-support

A table

La famille est réunie autour de la table. Maman prend nos assiettes et sert à chacun une bonne soupe chaude.

A la première cuillerée, papa réclame de la purée. Elle rend la soupe dans la marmite, et lui sert une tranche de rôti et de la purée. Après ce bon repas, je rentre dans ma chambre et j'apprends mes leçons.

a – Rappel (les verbes du 2e groupe au présent).
b – Lecture silencieuse du texte et repérage des verbes.
c – Infinitif des verbes du texte :
prend – rend – apprends – ⟶ pren**dre** – ren**dre** – appren**dre**
Observation des terminaisons.
Travail sur les verbes repérés et à employer avec d'autres personnes.
1 – Relie par des flèches.

Il	répondons à sa lettre.
Je	perds du temps.
Nous	fonds en larmes.
Tu	répand la soupe.

2 – Mets la terminaison qui convient.
Tu descen… l'escalier.
Vous suspen…votre manteau.
L'oiseau pon… des œufs mouchetés.
3 – Conjugue les verbes entre parenthèses au présent.
Il (vendre) un meuble.
Je (répondre) au téléphone.
Tu (entendre) un bruit bizarre.
Elle (tondre) la pelouse.
4 – Ecris une phrase dans laquelle tu emploieras un verbe en dre au présent de l'indicatif.

Orthographe

Objectif

Les homonymes : est – et – es

Texte-support

Maman

Maman est la voix qui chante ; ses doigts caressants mettent un baume sur chaque plaie.

Maman chérie, tu es ma préférée. Chaque matin, tu te lèves tôt avec courage et bonté. Tu fais le ménage, tu fais la cuisine, et tu raccommodes le linge. En sortant de l'école, tu es toujours là, au seuil de la porte, prête à nous accueillir avec un sourire plein de tendresse.

Oh ! mon père et ma mère ! c'est à vous que je dois tout.

Rappel : le pluriel des noms en al et ail.

Lecture silencieuse

- Qui est maman ? Maman est la voix qui chante.
- Qu'est-ce que vous dites à votre maman chérie ? Tu es ma préférée.
- Quand se lève votre maman ? Elle se lève tôt.

Maman est la voix qui chante.

Tu es ma préférée.

Retrouve les verbes de ces deux phrases.

Quel est leur infinitif ? Etre

Est infinitif être, conjugué au présent, 3e personne du singulier (le sujet : Maman)

Es infinitif être, conjugué à la 2e personne du singulier (le sujet : tu)

Dans ces deux phrases, nous pouvons remplacer est – es par était – étais.

Effectuons la transformation :

Maman était la voix qui chante.

Tu étais ma préférée.

Maman se lève comment ? Avec courage et bonté.

Dans cette phrase, pouvons-nous remplacer et par était ?

Par quoi pouvons-nous le remplacer alors ? par et puis.

Est – es – et ce sont des homonymes : ils se prononcent de la même manière et n'ont pas la même orthographe.

1 – Relie par des flèches.

Maman et Samia vont au parc.

Nadia es ma camarde.

Tu est belle.

2 – Complète avec est ou avec et.

Le vase tombe… se casse.

Papa rabote la porte …la fenêtre.

Cette fleur … belle… parfumée.
La pomme …rouge.
3 – Ecris au singulier.
Ses vestes sont sales et déchirées.
Les parents sont bons et généreux.
4 – Ecris une phrase dans laquelle tu emploieras et - est

Expression écrite

Sujet 1 :

Compose un arbre généalogique en commençant par les grands-parents jusqu'aux petits enfants.

Sujet 2 :

Ecris en quelques lignes de qui se composent ta famille.

Textes à exploiter en 5e ou en 6e AF

Dans la savane africaine, le troupeau de zèbres que la chaleur de la mi-journée ne dérange pas, partage calmement de grandes tiges d'herbe avec les gnous et les gazelles. Alors que certains membres de sa famille broutent ou somnolent, Zacharie, l'étalon, veille sur son clan. Une maman et son petit se tiennent à l'écart du clan. Il y a à peine quelques heures que Zéphir est venu au monde. Il parvient déjà à suivre sa maman mais est tout à fait incapable de la reconnaître. Dès lors, Zélia tient tout autre zèbre à distance afin que Zéphir s'imprègne d'elle.

Jacobs Nadine, *Zéphir, le petit zèbre en danger*, Editions Archimède

Demain, Samik, le jeune Inuit, part avec son père et son grand-père sur la piste de l'ours blanc. Avant de rencontrer ce fauve redoutable pour la première fois, Samik devra apprendre à vivre sur la banquise, univers hostile de glace et de neige, balayé par le blizzard ou inondé de soleil.

Bientôt les premières traces de l'animal se dessinent devant les traîneaux. Un port baleinier abandonné se dresse à l'horizon.

Le grand ours blanc s'y cache-t-il ? Il faut être sur ses gardes…

Emmanuel Cerisier, Samik et l'ours blanc, Editions Archimède

Au moment où Philippe Henry s'allonge sur le sol pour le photographier, l'alligator change de direction et se précipite vers lui. Il a le temps de prendre quelques photos et c'est de justesse qu'il échappe aux puissantes mâchoires de ce redoutable prédateur.

Philippe Henry, L'alligator, Editions Archimède

Chocotte est une femelle de perroquet gris d'Afrique, et elle est très peureuse. C'est même le plus peureux des perroquets qui ait jamais existé. Et pourtant, un jour, prenant son courage à deux ailes, elle part à la découverte du monde pour soigner sa peur. Chocotte fera beaucoup de rencontres, certaines rassurantes, d'autres pas. Allant de découverte en découverte, elle s'étonnera en tout cas des variétés des habitudes qui caractérisent les animaux. Et surtout, elle reviendra plus forte de ses aventures.

Frances Finn & Willi Glasauer, Chocotte s'envole, Editions Archimède

Niveau : 4e AF

Activité : Lecture

Objectifs

Présentation du son g = gu

L'élève doit être capable de

Identifier le son dans un texte

Lire ce son

Ecrire ce même son

Texte-support :

La gourmande

Marie fait des courses dans les magasins avec sa maman. Elle est fatiguée. Pour son goûter, maman lui achète un gâteau au chocolat et une grosse glace.

Elle déguste le cornet à petits coups de langue. Que c'est bon ! Elle se régale. « Merci maman ! ».

CNED

Déroulement de la leçon

I – Révision des sons étudiés antérieurement.

II – Présentation de la lettre « g » » dans le texte

Compréhension du texte

a – Image du texte

- Qu'est-ce que vous avez sous les yeux ? Un texte
- De quoi est-il accompagné ? De gravures (si celles-ci existent, bien entendu, les exploiter).
- Qu'est-ce qu'il y a au-dessus du texte ? Un titre (le faire lire et le porter au tableau).

b – Exploitation du texte

Lecture silencieuse du texte.

Lecture magistrale

Contrôle de compréhension

- Quels sont les personnages du texte ? Marie et sa maman.
- Où sont-elles ? dans la rue – dehors – dans les magasins
- Que font-elles ? des courses.
- Qu'est-ce que maman achète à Marie ? un gâteau et une glace.
- Marie aime la glace, vrai ou faux ? Cherche la phrase qui nous le montre. C'est vrai – Que c'est bon ! Elle se régale.
- Comment déguste-t-elle le cornet ? Est-ce avec les dents ? Avec la langue.

Porter les mots-clés au tableau puis les lire.

De façon auditive, faire reconnaître le son commun aux mots.

Repérer les noms connus (révision des acquis précédents).

III – Présentation du g

Extraction de la lettre

gâteau langue

ga gue

g

Séparer les syllabes – isoler les sons ga et gue puis la lettre g. Faire répéter le son g

- Expliquer que le « u » du milieu me donne le son « gue » - gue – gui – gué.

IV - Activités de lecture :

a – Reconnaissance visuelle

Entourer le son g dans le texte. Combien en avez-vous trouvé ?

Faire retrouver d’autres g dans l’espace de l’élève.

Utilisation des quotidiens nationaux.

b – Remettre des lettres en ordre pour écrire un mot.

c – Relier chaque mot par une flèche à la gravure qui lui correspond.

d – L’élève est invité à recopier le paragraphe correspondant à la troisième gravure.

Exercices :

1 – Ecris les mots avec « g » (relevés du texte).

2 – Complète avec « c » ou « g ».

un …arage – le ….lobe – une …rue – un …artable – un …amarade

3 – Retrouve les mots en assemblant les syllabes.

re	ta	gui

……………….

gle	ré

……………

gue	Ba

……………..

4 – Complète par : fatiguée – grippe.

Maman a la ……….. Elle est très ……………….

Présentation du son ch

L’élève doit être capable de :

Identifier le son

Lire ce son

Ecrire le son

Texte-support

Ces beaux petits canards jaunes sont des frères et ils s'appellent : Pif, Paf et Pouf.
Dimanche, ils sortent tous les trois pour faire des courses. Les voilà arrivés sur la place du marché.

A la boulangerie, Pif prend deux miches fraîches et une brioche dorée.

Chez le marchand de légumes, Paf choisit un chou et une salade.

Chez le boucher, Pouf commande une tranche de foie. Les achats terminés, Pif, Paf et Pouf se dépêchent de rentrer à la maison.

Déroulement de la leçon

1 – Révision des lettres et sons déjà étudiés présents dans le texte.
2 – Présentation du son « ch » dans le texte.

Compréhension du texte

Lecture silencieuse de tout le texte

Lecture magistrale

Enseignant	Apprenants
- Qui sont les personnages du texte ? - Comment s'appellent-ils ? - Ils font les course où ? - A la boulangerie, Pif achète quoi ? - Chez le marchand de légumes, Pouf choisit quoi ? - Paf achète une tranche de foie chez qui ?	- 3 canards. - Pif, Paf et Pouf. - Sur la place du marché. - Deux miches et une brioche. - Un chou et une salade. - Le boucher.

Porter les mots clés au tableau, les lire pour faire reconnaître le commun de façon auditive

Etude du son « ch »

Extraction du son : marché
ché
ch

Séparer les syllabes, isoler le son « ch » faire répéter le son « ch ».

Activités de lecture

1 – Reconnaissance visuelle : entoure le son « ch » dans tout le texte.
2 – Faire retrouver le son « ch » dans les étiquettes fixées aux murs.
3 – Reconnaissance rapide du « ch » dans les mots proposés.
4 – Reconnaissance auditive : les élèves écoutent les mots et lèvent le doigt quand ils entendent «ch».
Une cloche – une poche – la classe – le hibou – la chance – un chouchou – un cheval – un chat – un sachet
5 – Travail sur les quotidiens nationaux.
6 – Formation de mots avec les syllabes (sens des flèches).

Activités de lecture

1 – J’entoure tous les ch dans le texte.

2 – J’entoure les ch dans les mots suivants

chéchia – la poche – la classe – un chouchou – hachoir – le hibou – la cloche – cache-cache – une hache

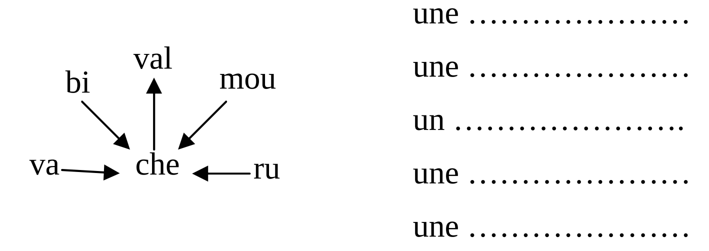
3 – Je barre les mots qui ne contiennent pas le son ch

cloche – achats – cake – mouchoir – herbe – phrase – Hoggar – chercher – mouche – chameau

4 – J’ajoute les mots qui manquent et je relie les mots identiques

HACHE	………	cheminée	hache	chapeau
CHEMINEE	chapeau	………….	chouchou	…………
CHAPEAU	chouchou	hache	…………..	cheminée
CHOUCHOU	hache	chapeau	cheminée	chouchou

5 – Je forme les mots en suivant les flèches



Copie

Chez le boucher, j’achète 500 grs de viande hachée.

Présentation du son y

L’élève doit être capable de :

Identifier le son

Lire ce son

Ecrire le son

Texte-support

Le chat et le soleil

Le chat ouvrit les yeux,
Le soleil y entra.
Le chat ferma les yeux,
Le soleil y resta.
Voilà pourquoi, le soir,
Quand le chat se réveille,
J’aperçois dans le noir

Deux morceaux de soleil.
Maurice Carême, *Les forces éternelles*, Ed. Calmann Lévy
Observation : Pour la démarche méthodologique, même procédé que pour le texte précédent.
Jeux de lecture et d'écriture
1 - J'entoure les mots semblables avec la même couleur.

Pyjama crayon rayon Souris LA VIE CHAT SOURIS la vie PYJAMA Rayon RAYON

2 – Je relie les parties du mot par une flèche puis j'écris le mot.

No		au	Un
St	y	lo	Un
Vo		elle	Une

3 – Retrouve les mots
geurs/ya/vo yon/ra yons/cra yau/no yau/tu
Les…….. Le …….. Les …….. Le …….. Le………
4 – J'écris le mot qui manque
Omar prend ses …………… pour dessiner.
Les …………… vont dans le train.
Farid enlève les …………… de la poire.
Présentation du son [o] o, au, eau
L'élève doit être capable de :
Identifier le son
Lire ce son
Ecrire le son
Texte-support

Minette, la petite chatte grise tachetée de blanc habite un joli château au milieu de la forêt. Aujourd'hui, il fait beau temps ; le ciel est bleu et le soleil brille. Là haut sur les arbres, les oiseaux gazouillent. Après un copieux repas, Minette s'en va se promener dans la campagne.

Jean Feder, *Le chat*, Ed. Hachette Jeunesses

Révision des sons étudiés précédemment
Lecture silencieuse

Lecture magistrale

Exploitation du texte

- Comment s'appelle la chatte ?
- De quelle couleur est-elle ?
- Où habite-t-elle ?
- Comment est le temps ce jour-là ?
- Où sont les oiseaux ?
- Que font-ils ? Expliquer le terme gazouiller
- Etc.

1 - Identification du son [o]

Je relève du texte les termes contenant le son du jour.

o	au	eau

Identification auditive

Identification visuelle sur des quotidiens nationaux.

2 – Dans chaque série de mots, barre l'intrus.

o	au	eau
Moto Robot Capot Pâle Pot	Auto Taupe Haut Aube Bulle	Beau Boue Peau Beaucoup Râteau

3 – Complète par [o] o, au, eau

un chap… - une radi… - ch…d – un numér… - un f…teuil – un cad… - des ch…ssures

4 - Remets en ordre la phrase suivante :

ses chaussures – et son chapeau – a mis – et sortit – l'homme

Présentation des sons : on – où – ou

La pluie tombe depuis ce matin. Yacine est triste car il faut rester à la maison. Mais Lydia est venue et voilà Yacine content.

« Si on jouait à faire des bulles de savon ? dit Lydia.

- Oh ! oui », s'écrie Yacine.

Vite, il prend un verre, de l'eau, du savon. Avec un tube, il agite l'eau.

« A toi d'abord, puisque c'est ton idée », dit-il à Lydia.

Elle plonge le tube dans la mousse, le porte à ses lèvres et souffle comme dans une trompette. Une bulle se forme, toute ronde. Elle monte, monte et tout à coup éclate.

« A ton tour », dit Lydia à Yacine.

1 – Lis le texte.

Repérage des acquis précédents

2 – Complète le tableau avec les mots du texte : repérage du son du jour

on	om	ou

3 – Complète avec « on » ou « om »

un mout…
il t…be
une m…tre
la tr…pette

la c…pote
une r…de
un n…bre
la c…fiture

4 – Complète avec « nous » ou « vous »

… jouons à faire des bulles avec du savon.
… jouez à faire des bulles avec du savon.
… agitez l'eau.
… agitons l'eau.
… soufflons dans le tube.
… soufflez dans le tube.

6 – Réponds aux questions

Yacine est d'abord triste : pourquoi ?

Yacine est ensuite content : pourquoi ?

Qui fait d'abord une bulle de savon ?

Pourquoi ?

6 – Relis le texte. Recopie la phrase qui montre comment Lydia fait une bulle de savon.

Relie

B R e Y n

b r y E N

Présentation des sons : an – am – en – em

Pendant les vacances, Yacine et ses parents font une promenade en forêt. Papa porte le sac à dos.

Quel silence ! la température est douce, les plantes sentent bon. Un léger vent fait trembler la cime des arbres. Ils arrivent près d'un torrent. Là, des gens campent sous de jolies tentes. Ils ont l'air tout contents de ce beau temps. Yacine voudrait bien s'arrêter.

« Nous allons en haut de cette pente, dit papa.

Courage nous avons de bonnes jambes ! »

Révision des acquis précédents et lecture silencieuse.

1 – Lis le texte puis complète les tableaux avec les mots de celui-ci.

an	am

en	em

2 – Complète avec « en » ou « em »

le v…tre
la t…pête
le g…darme

nov…bre
une t…te
la t…pérature

3 – Complète avec « an » ou « am »

une l…pe
il l…ce
un t…bour

un p…talon
un rub…
une imprim..te

4 – En les prononçant bien, marque bien la différence entre les mots puis complète chaque phrase avec le mot qui convient.

vent	vont	Yacine et Lydia…… à l'école.

banc	bond	Adel est assis sur un ……

lent	long	Yacine porte un pantalon……

savant	savon	« Lave-toi avec du…….

trempe	trompe	Lydia …… sa tartine dans le lait.

5 - Lis les phrases et mets : si c'est vrai V, si ce n'est pas vrai F

Yacine se promène dans la forêt. ☐

Yacine porte le sac à dos. ☐

Il fait très froid. ☐

Des gens campent près d'un torrent. ☐

Le vent souffle en tempête. ☐

Papa encourage Yacine. ☐

6 – Complète suivant le modèle.

Une promenade → des promenades

Une plante →

Un arbre →

un torrent →

une tente →

une jambe →

7 – Relie

P Q L i u

p l q U I

Présentation des sons : in – ein – ain

Papa a décidé de repeindre la porte du jardin. De bon matin, il commence. Dans un seau plein d'eau, il verse la lessive, puis, une brosse à la main, il lave la porte. Enfin, il étale la peinture nouvelle.

… Mais Lydia n'a pas vu que papa avait repeint. Elle pousse la porte du jardin et salit son imperméable. Maman n'est pas contente.

« Quelle enfant étourdie ! dit-elle.

Ce pauvre imperméable, il faudra l'apporter demain à la teinturerie ».

Révision des acquis précédents.

1 – Lis le texte puis complète le tableau avec des mots relevés de celui-ci.

in	ein	ain

2 – Complète avec « in » ou « im »

le jardin

un p…ceau

un …perméable

un s…ge

il est …poli

une p…ce

3 – En prononçant, marque bien la différence entre les mots. Complète chaque phrase avec le mot qui convient.

Main	nain	Rachid s'est fait mal à la……
Bain	pain	Yacine a pris un …… dans la piscine.
peinture	ceinture	Lydia a mis une ……à sa robe.

4 - Complète selon le modèle.

Papa est content. ⟶ Maman est contente.
Le coq est petit. ⟶ La poule est ……….
Le seau est plein. ⟶ La bassine est …………
Yacine est étourdi. ⟶ Lydia est …………….
Le manteau est sali. ⟶ La robe est ……………
Rachid est poli. ⟶ Nassima est …………….

5 – Lis les phrases et écris-les dans l'ordre du texte.

Papa lave la porte.	1 - ………………………
Papa étale la peinture.	2 - ………………………
Papa verse de la lessive dans un seau.	3 - ……………………
Lydia salit son imperméable.	4 - ……………………
Lydia pousse la pore du jar	5 - ……………………

6 – Réponds aux questions.

Quand papa commence-t-il à peindre ?

Dans quoi verse-t-il de la lessive ?

Que salit Lydia ?

Où apportera-t-elle son imperméable ?

---

7 – Relie

d D C a j
M m c A J

Présentation des sons : oi – oir – oin

Jeudi soir, Yacine va à la foire avec sa maman et son camarde Rachid qui est aussi en 4e année. Ce n'est pas très loin de la maison.

Sur le trottoir, la foule se presse devant les baraques. Ce sont surtout les manèges qui attirent les enfants. Ils font trois tours en voitures qui se tamponnent. Ils montent ensuite dans le train fantôme.

Quelle joie, mais aussi quelle peur !

Après quoi, ils mangent des gâteaux en étoiles.

Révision des acquis précédents.

1 – Lis le texte puis complète le tableau.

oi	oir	oin

2 – En prononçant, marque bien la différence entre les mots. Complète chaque phrase avec le mot qui convient.

soie	soin	Yacine écrit avec……………..
quoi	coin	Papa laisse sa voiture au ………… de la rue.
moi	moins	« Je rentre chez …………… » dit Rachid.
pois	point	Lydia aime les petits …………….

3 – Complète avec « le, la ou les ».

………. foire ….. manèges …….. voitures

……… train …… pain ……….. voiture

………. trains …….. foule ……….. étoiles

4 – Complète suivant le modèle.

Yacine dit : « Moi, j'ai fait un tour de manège ».

Rachid dit à Yacine : « Toi, tu as fait un tour de manège ».

Yacine dit : « …….., j'ai mangé un gâteau ».

Rachid dit à Yacine : « ….., tu as mangé un gâteau ».

Yacine dit : « Moi, ………. pris le train fantôme ».

Rachid dit à Yacine : « Toi, ………pris le train fantôme ».

Yacine dit : « ……, ……….. vu de beaux manèges ».

Rachid dit à Yacine : « ………., ………….vu de beaux manèges ».

5 – Réponds aux questions.

Où va Yacine ?

Avec qui va-t-il à la foire ?

Quand Yacine va-t-il à la foire ?

Que mangent Yacine et Rachid ?

6–Relis le texte et donne-lui un titre : ……………………………………………

7 –

E F N M S

e f n m s

Révision

Chaque année, Lydia passe les vacances d'été avec ses parents dans un petit village. Le soir, elle va acheter du lait dans une ferme. Elle entre dans l'étable et regarde les vaches. Elle aime entendre le son des cloches qu'elles portent au cou.

Elle s'approche des petits veaux et les caresse. Ensuite, elle va voir les coqs qui poussent des cris et se bousculent.

En passant, elle joue un moment avec le petit chat qui se chauffe dans la cour.

Lydia se trouve bien à la ferme car elle aime beaucoup les animaux.

1 - Lis le texte puis réponds aux questions.

Pourquoi Lydia va-t-elle à la ferme ?

Quels animaux voit-elle à la ferme ?

---

2 - Complète chaque phrase avec le mot qui convient.

Chou	Joue	Lydia ……………. avec le chat.
Bouche	Bouge	Bébé met son doigt à la…………
Chant	Karim	Yacine lance la balle à …………………..
Cache	Cage	Le canari chante dans sa ……………
Rocher	Rachid	Papa s'est assis sur un ………………………..
Chêne	Gêne	Le chat grimpe sur un …………………………..

3 – En les prononçant, marque bien la différence entre les mots puis complète chaque phrase avec le mot qui convient.

Chou	Sous	Rachid mange un …….. à la crème.
Cache	Casse	Maman ……….. un verre.
Mouche	Mousse	Il y a une ……………. sur le rideau.
Tache	Tasse	Lydia boit une ………… de thé.
Chaud	Seau	Le …………… est plein eau.
Chant	Sans	Les élèves apprennent un ………………….

4 – Lis les mots du cadre puis classe-les.

une bouche – la classe – une chèvre – un torchon une cheval – une clé – un clou – une vache -

cl	Ch

Présentation des sons s – z

Etes-vous allés au jardin zoologique ? C'est très amusant. A l'entrée, un singe présente son numéro : il saisit le trapèze pendu dans sa cage, fait des tours, puis s'assoit sur la barre et salue le public. Ensuite, on voit beaucoup d'animaux.

Il y a des zèbres au pelage bizarre, des éléphants énormes qui s'arrosent le dos, des gazelles, des hippopotames, des rhinocéros… et plein d'oiseaux de toutes sortes.

Demandez à vos parents de vous emmener faire une visite au zoo.

Révision des acquis précédents.

1 – Lis le texte puis complète le tableau avec des mots de celui-ci.

s	z

2 – Lis les mots du cadre et classe-les.

Il passe – une personne – un vase – il dessine –
Une rose – une visite – une valse – un fusil –
Une danse – il pousse – une pelouse – du mimosa -

s	z

3 – Complète avec : le, la ou l'

…… singe	…… hippopotame
…… éléphant	……zèbre
…… gazelle	…… biche
…… oiseau	…… antilope

4 – Connais-tu d'autres animaux du zoo ? Ecris leur nom.

Révision des acquis précédents.

1 – Lis les mots du cadre. Découpe-les en leurs différentes syllabes qui les composent.

Un mouton – un bâton – le vent – un lapin – un roi
Une timbale – un ruban – la tempête – une trompette – du bois –
Une ceinture – un poulet – un citron – une ambulance – le train

Ecris les mots où tu entends.

Ou ____

On ____

An – en ____

In – ain – ein ____________________________________

2 – Complète avec « on » ou « om »

une r……de une ép……ge
un c……bat un citr……
une tr……pette je c……pte

3 – Complète avec « en » ou « em »

nov……bre déc……bre
du d……tifrice la t……pête
une p……dule un serp… t

4 – Complète avec « an » ou « am »

une p……toufle un m……teau
une ……bulance une ……poule
la c……tine un t……bour

5 – Complète avec « in » ou « im »

un ……perméable du l……ge
une t……bale un s……ge
un tambour…… une …….primerie

1 – Complète avec des mots du cadre

Une valise – un poisson – assez – une chemise – Personne – une pelouse – une valse – un fusil

J’entends s	J’entends z

2 – En les prononçant, marque bien la différence entre les mots. Complète chaque phrase avec le mot qui convient.

choix	joie	soie	Nawal a une jolie écharpe en ………….
rocher	coche	rosée	Le crabe se cache sous un ……….
cache	cage	casse	Le canari chante dans sa …………..
choux	joue	sous	Le petit mouton mange des…………
gâche	gage	gaze	A pigeon-vole, Yacine se trompe : il a un ……..
chêne	gêne	seine	Ce costume est étroit, il me …………..

« Maman, j’ai mal à la gorge et je suis fatiguée, dit Lydia.

- C’est vrai ! Tu as la figure toute rouge et tu grelottes !
- Vite au lit. Je vais appeler le médecin ».

Le médecin est venu. Il a rassuré les parents de Lydia.

« Ce n'est pas grave, a-t-il dit. Lydia a une légère grippe. Il faut qu'elle reste au lit quelques jours. Elle prendra de la soupe de légumes et de la viande. Voici la liste des médicaments ». Lydia est restée sage. Elle est maintenant guérie.

1 – Lis le texte et complète le tableau.

g	gu

2 – Complète avec des mots du texte.

gr : ____

3 – En les prononçant, marque bien la différence entre les mots puis complète chaque phrase avec le mot qui convient.

Gai	Quai	On attend le train sur le …………
Gomme	Comme	Yacine efface le trait avec sa …………
Gant	Quand	Lydia a perdu un ……………..
Goût	Cou	La girafe a un long …………….
Gui	Qui	Le ………. a de petites boules.

4 – Complète avec « g » ou « gu »

un … arage une ba…e un …âteau

une …itare une fi…ure un …don

une …omme du mu…et la lan…e

5 – Lies ces phrases et classe-les.

Je suis beau – Je suis belle – Je suis petite
Je suis grand – Je suis gros – Je suis bavarde
Je suis sage – je suis fatiguée – Je suis fatigué

C'est Yacine qui parle	C'est Lydia qui parle

6 – Réponds aux questions

Où a mal Lydia ?

____

Quelle est sa maladie ?

____

Que mangera-t-elle ?

____

7 – Relis le texte et souligne :

- en rouge ce que dit Lydia
- en bleu ce que dit maman
- en vert ce que dit le médecin

La maîtresse distribue de nouvelles gravures. Elle n'a pas besoin d'expliquer. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire. L'exercice est facile.
Lydia examine les dessins et les met en ordre. La maîtresse passe dans les rangs.
« C'est exact, dit-elle à Lydia.

- Nawel, tes gravures ne sont pas bien rangées, examine-les bien ; maintenant, nous allons faire un petit texte ».

1 – Lis le texte puis complète le texte avec des mots relevés de celui-ci.

ks	gz

2 – Lis les phrases et mets V si c'est vrai et F si ce n'est pas vrai.
La maîtresse distribue des gravures. ☐
Les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire. ☐
L'exercice est difficile. ☐
Lydia met les dessins en ordre. ☐
Nawel met les dessins en ordre. ☐
Les élèves vont faire un petit texte. ☐
3 – Complète avec l' – le – la – les
…dessin … gravure …texte
… dessins …élèves … maîtresse
…élève …gravures … rangs
4 – Complète suivant le modèle.
L'exercice est facile. → Les exercices sont faciles
Le texte est court. → Les
La gravure est belle. → Les
Le dessin est joli. → Les
La gravure est rangée. → Les
5 – Lis les phrases et écris-les dans l'ordre du texte.
Lydia examine les dessins.
Lydia met les gravures en ordre.
La maîtresse distribue les gravures.
Les élèves vont faire un petit texte.
La maîtresse dit à Lydia : « C'est exact ».
6 – Relis le texte et souligne :

- en rouge ce que dit la maîtresse à Lydia
- en bleu ce que dit la maîtresse à Nawel
- en vert ce que tu dit la maîtresse à tous les élèves.

Yacine et ses parents partent vers la montagne. La voiture suit d'abord une route en ligne droite. De chaque côté, les platanes sont alignés comme des soldats.

Puis on longe un champ planté de vignes. Les vignerons sont en train de les soigner.

« C'est un vignoble, dit Yacine, tout content de montrer qu'il connaît ce mot.

Est-ce qu'on fait de la limonade ?

- Oh ! non ! » dit maman avec un air amusé.

Ils arrivent près de la montagne.

La route monte et commence à tourner.

Que c'est beau ! Et quel silence !

1 – Réponds aux questions et aide-toi du dictionnaire.

Qu'est-ce qu'un vignoble ?

____

Que font les vignerons ?

____

Pourquoi les platanes font-ils penser à des soldats ?

____

2 – Pose les questions suivant le modèle.

On fait de la limonade. → Est-ce qu'on fait de la limonade ?

La voiture suit la ligne droite. →

Les vignerons soignent les vignes. →

La remarque de Yacine amuse maman. →

Que c'est beau ! →

3 –

Lis les phrases et regarde bien les mots des deux listes. Note les différences que tu vois et que tu entends.			Il y a une différence		Il n'y a pas de différence
Le chemin est	Long	La route est	Longue		
	Ombragé		Ombragée		
	Large		Large		
	Montant		Montante		
	Agréable		Agréable		
	Goudronné		Goudronnée		
	Beau		Belle		
	droit		Droite		

4 – Entoure les mots qui vont ensemble.

Une vigne une ligne aligné une montagne
Un vigneron un vignoble monter
un montagnard Tourner un tournant

5 – Relis le texte et trouve un titre.

Il pleut ! Yacine est malheureux de ne pas pouvoir jouer dehors. Dans la cuisine, maman préparer le repas. Yacine veut l'aider.

« Je veux bien que tu m'aides, dit maman. Prends les œufs dans la placard. Je les casserai dans un bol et tu battras pour faire l'omelette ».

Tout heureux, Yacine prend la boîte, la pose très fort sur la table.
Pan ! deux œufs sont cassés. Yacine est tout honteux.
« Tu as des gestes un peu trop nerveux ! dit maman.
Tu vas maintenant trouver un jeu ou un livre.
Moi, je vais ramasser les œufs ».

1 – Lis le texte et complète le tableau.

eu	oeu

2 – Refais les phrases en commençant par « tu »

J'aide maman.
Tu ………………………..
Je prépare le repas.
Tu ……………………….
J'ai un beau livre.
Tu ………………………..
Je vais jouer dehors.
Tu …………………………..

3 –

Lis et regarde les mots des deux listes. Note les différences que tu vois et que tu entends.				Il y a une différence	Il n'y a pas de différence
Un	Geste	Des	Gestes		
	Animal		Animaux		
	Jeu		Jeux		
	Repas		Repas		
	Journal		Journaux		
	Bol		Bols		
	Feu		Feux		
	Creux		Creux		

4 – A partir du texte, pose des questions qui commencent par : qui, que, où ?

Qui ____?

Que ____ ?

Où ____ ?

5 – Relis le texte, trouve un titre puis souligne en vert ce que dit maman.

6 – Relie

T t y u

V v Y U I i

Quel monde dans la piscine ! Lydia regarde Nawel et sa sœur qui nagent comme des poissons. Un plongeur saute du tremplin : il disparaît puis remonte à la surface. Un autre baigneur plonge à son tour. Lydia aimerait faire comme eux.

C'est l'heure de la leçon. Le maître nageur lui explique les mouvements, puis il lui met une ceinture avec de gros bouchons.

« A l'eau maintenant », dit-il.

Lydia a le cœur qui bat. Elle fait quelques brasses, sans avaler l'eau.

« C'est très bien, dit le maître nageur. Continue toute seule ».

Lydia a bien nagé.

« Je n'aurai plus peur maintenant », pense-t-elle.

1 – Lis le texte puis complète-le avec des relevés de celui-ci.

eur	Oeur

2 – Complète selon le modèle.

Celui qui nage est un nageur.

Celui qui plonge est un ………..

Celui qui ment est un ……………

Celui qui joue est un ……………..

Celui qui vend est un ……………..

Celui qui chante est un ……………

Celui qui pêche est un ……………….

3 – Complète avec « un » ou « une »

…… fleur	…… odeur
…… moteur	……. couleur
…… chasseur	…… planeur
…… erreur	……. peur
…… sœur	…….cœur
……. aspirateur	…… démarreur

4 – Complète suivant le modèle.
L'élève lit son livre. → Les élèves lisent leur livre.
L'élève écoute son maître. → Les élèves écoutent ……
L'élève prend sa règle. → Les élèves prennent ……
L'élève range sa gomme. → Les élèves rangent ……
L'élève finit son dessin. → Les élèves finissent ……
L'élève porte son cartable. → Les élèves portent ……
L'élève va à sa place. → Les élèves vont à ……
5 – Relis les phrases de l'exercice n° 5 puis indique par des flèches ce qui va avec.
L'élève

son
leur
sa

Les élèves
6 – Relis le texte à partir de : « C'est l'heure… » jusqu'à la fin. Donne un titre à ce passage.
Révision
1 – Complète suivant le modèle.
Le courage : il est courageux. Elle est courageuse.
La paresse : ……………………………………..
Le malheur : …………………………………….
La colère : ………………………………………
La peur : ………………………………………..
Le froid : ……………………………………….
2 – nager : un nageur – une nageuse
pêcher :
chanter :
se baigner :
jouer :
vendre :

3 – Classe les mots du cadre.

Le feu – un cœur – c'est neuf – un nœud – un meuble – Je suis seul – des œufs – il est heureux – il pleut

eu	oe

4 – Lis les mots du cadre. Séparer les syllabes qui composent ces mots.

Un garçon – guérir – une guenon – un gâteau – un guidon – Un légume – se déguiser – un gobelet – Guy – une grimace -

Classe les mots où tu entends « g » et « gue ».

5 – Complète avec « c » ou avec « g ».

La fi…re un …lis un …âteau

Un …be une …mme un …adeau

6 – Complète avec « ss » pour faire « s » et avec « s » pour faire « z ».

un vi…ge une ta…e il me…re

un ba…in il se ra…e des chau…ures

7 – Classe les mots du cadre.

Un taxi – il examine – un exercice – l'index – Une excuse – exact – la boxe – un exemple -

x = ks	x = gz

Son petit panier à la main, Lydia part toute seule faire les courses. Elle connaît tous les magasins du quartier.

Chez la laitière, elle prend du lait et un pot de crème fraîche.

Chez l'épicier, elle achète de l'huile et des épices.

Chez le boulanger-pâtissier, elle demande une baguette de pain et un pain au chocolat.

Elle relit le petit papier que sa maman lui a donné.

« Bon, dit-elle, j'ai tout acheté ».

Toute fière, elle rentre à la maison.

Savez-vous si le pain au chocolat était écrit sur le papier ?

1 – Lis le texte et complète le tableau.

ier	ière

2 – Complète suivant le modèle.

Un écolier → une écolière
Un laitier →
Un cuisinier →
Un pâtissier →

3 – Complète suivant le modèle.

Une cavalière → un cavalier
Une épicière →
Une couturière →
Une fermière →

4- Complète suivant le modèle.

Les cerises poussent sur un cerisier.
Les poires poussent sur …………..
Les pommes poussent sur ………..
Les prunes poussent sur ………….
Les abricots poussent ……………..

5 – Relie chaque marchandise au marchand qui l'a vendue à Lydia.

Le lait
L'huile
Le pot de crème fraîche
La baguette de pain
Les épices
Un pain de chocolat

La laitière
L'épicier
Le boulangier-pâitissier

6 – Trace avec des flèches le chemin suivi par Lydia.

Maison de Lydia	Boulangerie-pâtisserie
Laiterie	Epicerie

Sam est le chien de la voisine de Lydia. C'est un bon gardien. Il aboie après toutes les personnes qu'il ne connaît pas bien. Si quelqu'un s'arrête et sonne, il devient furieux : personne n'ose entrer tant que la maîtresse de Sam ne vient pas le tenir.

Mais il aime Lydia. Par dessus de la clôture, Lydia lui fait des signes d'amitié et lui parle gentiment. Sam vient tout de suite en remuant la queue. Lydia lui lance une friandise :

« Tiens, Sam, voilà quelque chose de délicieux ».

Sam attrape la friandise au vol et la croque. Il remue encore plue fort la queue.

1 – Lis et complète le tableau.

ien	ieu

2 – Complète suivant le modèle.

Un chien une chienne

Un musicien → …………….

Un pharmacien → ……………..

→

3 – Complète suivant le modèle.

Yacine est curieux Lydia est curieuse

Yacine est furieux → Lydia est ………..

Yacine est capricieux → Lydia est …………

4 – Lis les mots classe-les. →

La teinte – un électricien – le tien – rien
Une ceinture – un frein – plein – un lien

ein	ien

5 –

Lis et regarde bien les mots des deux listes. Note les différences que tu vois et que tu entends.				Il y a une différence	Il n'y a pas de différence
Le chien est	Furieux	La chienne est	Furieuse		
	Méchant		Méchante		
	Fidèle		Fidèle		
	Couché		Couchée		
	Gros		Grosse		
	Musclé		Musclée		
	Féroce		Féroce		

	noir		Noire		

6 – Ecris un petit texte sur un animal que tu aimes bien.

Révision

Avec ses parents, Yacine visite l'aéroport. En arrivant, on voit de gros avions atterrir et décoller. Que de monde autour de l'aérogare !

Quand on entre, les portes s'ouvrent toutes seules. Des escaliers roulants vous conduisent au premier étage et à la terrasse. Beaucoup de personnes attendent.

Une voix annonce dans les haut-parleurs : « Le vol à destination de Constantine… ». Yacine n'entend pas la suite : il est étourdi par cette animation.

De la terrasse, on voit les grandes pistes. Tout près, plusieurs avions attendent. L'un d'eux démarre. C'est un Boeing. Ses moteurs font un bruit épouvantable.

Yacine veut poser des questions à son papa, mais il n'entend pas les explications : il a l'impression d'être sourd.

1 - Lis le texte puis complète le tableau.

ion	tion

2 – Complète le tableau avec des mots du texte.

t	s

3 – Lis les mots et classe-les.

Un point – un pion – un lion – loin – Moins – un camion – une pension – le soin -	
oin	ion

4 -

Lis et regarde bien les mots des deux listes. Note les différences que tu vois et que tu entends.				Il y a une différence	Il n'y a pas de différence
L'avion	Décolle	Les avions	Décollent		
	Atterrit		Atterrissent		
	Se pose		Se posent		
	Part		Partent		
	Arrive		Arrivent		
	Vole		Volent		
	Attend		Attendent		

	démarre		Démarrent		

4 – Pose deux questions sur le texte et réponds à ces questions.
5 – Relie

Q q w v V

X x W Z z

Révision

Maman a entrepris le nettoyage de la cuisine. Yacine veut l'aider.

« Commence par essuyer le reste de la vaisselle, dit maman. Moi, je vais nettoyer les rayons des placards et les tiroirs ».

Yacine a fini.

« Je peux balayer la cuisine ?

- Oui, répond maman. Pendant ce temps, je vais enlever la poussière des tuyaux ».

Au bout d'un moment, Yacine s'écrie joyeux :

« Regarde ce que j'ai trouvé sous le buffet : mon crayon neuf que je croyais avoir perdu hier. Tiens, il y a aussi un noyau de cerise !

maman rit.

- Tu vois, si on ne nettoyait pas, on perdrait tout et tout serait sale ! ».

1 – Lis le texte puis complète le tableau.

oy	ay	uy

2 – Complète suivant le modèle.

Aboyer ⟶ Le chien aboie dans le jardin.
Se noyer ⟶ Le baigneur se …… dans le lac.
Tutoyer ⟶ Le maître …… ses élèves.
Employer ⟶ Pour colorier son dessin, Yacine …… des feutres.
Envoyer ⟶ Nawel…… une lettre à son amie.
Essuyer ⟶ Maman …… la vaisselle.
Appuyer ⟶ Yacine …… trop fort sur son crayon.

3 –

Lis et regarde bien les mots des deux listes. Note les différences que tu vois et que tu entends.				Il y a une différence	Il n’y a pas de différence
je	Parle	tu	Parles		
	Nettoie		Nettoies		
	Chante		Chantes		
	Balaie		Balaies		
	Ris		Ris		
	Réponds		Réponds		
	Vais jouer		Vas jouer		
	vois		vois		

4 - Lis les phrases et classe-les.

Il essuie la vaisselle – Elle nettoie les placards –
Il balaie la cuisine – Elle enlève la poussière –
Il trouve un crayon – Elle rit

Ce que fait Yacine

Ce que fait maman

Révision

Yacine a la permission de se servir de l’appareil photographique de son papa. Il veut photographier sa petite sœur.

Il commence par examiner l’appareil en détail :

« Bon, il faut tourner ce bouton après chaque photo, puis on regarde par là et on appuie sur le déclic. C’est facile ! ».

La petite sœur est dans le jardin, dans son berceau, près du portail. Justement, c’est l’heure de son réveil.

Yacine regarde où est le soleil, il se place à trois mètres. Il colle son œil contre le viseur et clic ! la photo est prise. Yacine est très fier.

« J’ai fait la première photo de ma sœur ! » dit-il.

Mais la photo sera-t-elle bonne ?

1 – Lis le texte puis complète le tableau.

ail	eil

2 – Lis les mots et classe-les.

Le ciel – le soleil – le réveil – le miel – Un appareil -

iel	eil

3 – Lis les mots et classe-les.

L'appareil – les photos – trois mètres – sa sœur – Chaque photo – ses parents – le déclic – ce bouton – Des détails – quatre heures – son berceau – quelques jours -

Il y en a un seul	Il en a plusieurs

4 – Pose des questions qui commencent par : qui, que, où

qui ____ ?

que ____?

où ? ____ ?

5 – Ecris ce qu'on verra sur la photo prise par Yacine ?

Dans son terrier, Renard se réveille. Il sort et tend l'oreille. Il entend le vent dans le feuillage, puis une grenouille qui plonge dans une mare, un caillou remué par un animal, un cri d'oiseau, une abeille qui bourdonne.

Rassuré, il se met en route, silencieusement ; il fouille les broussailles à la recherche d'un nid, il renifle les feuilles mortes. Mais il ne trouve rien.

Déçu, il va vers la plaine. Il connaît un poulailler où se trouvent de belles volailles. Il s'approche. Mais le chien du fermier veille et aboie furieusement. Renard s'enfuit.

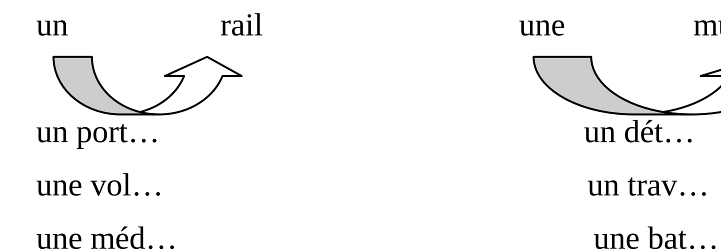
Pauvre renard ! Il mangera quand il trouvera quelque chose.

1 - Lis le texte et complète le tableau.

aill	eill	euill	ouill

2 – Complète suivant le modèle avec « ail » ou « aille ».

un rail une muraille



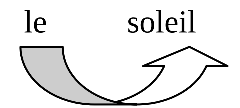
un port… un dét…

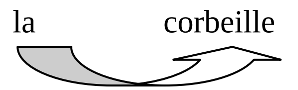
une vol… un trav…

une méd… une bat…

3 – Complète suivant le modèle avec « eil » ou « eille ».

le soleil la corbeille





la bout… le somm…
le rév… la corn…
la gros… le cons…

4 – Complète suivant le modèle.
Le renard se réveille.
Les renards se réveillent.
La grenouille plonge.

Le chien aboie.

Le renard ne trouve rien.

---

5 – Relie ce qui va ensemble.

Le chien L'abeille Le chat L'oiseau Le mouton	bourdonne aboie miaule bêle chante

6 – Complète en te servant du texte.
Renard se réveille dans ……………………………………
La grenouille plonge dans …………………………………
Renard cherche un nid dans ……………………………..
Les volailles sont dans ……………………………………
Renard entend le vent dans ……………………………….
7 – Relis le texte, recopie la phrase qui dit ce qui arrivera plus tard.

Aujourd'hui, vendredi, Yacine et sa famille vont en pique-nique à la campagne. Papa trouve un endroit tranquille, dans une clairière de la forêt ; puis maman étale une nappe sur le sol et sort les provisions. Mais la petite sœur se met à crier ; maman la prend, la déshabille et la change ; papa lui donne son biberon.

Pendant ce temps, Yacine gambade dans la clairière ; il essaie d'attraper des papillons mais il n'arrive pas, car il a oublié son filet ; il cueille ensuite des primevères et des jonquilles.

Il fait très bon ; le soleil brille fort, mais on n'a pas trop chaud.

« A table !… » dit maman.

1 – Lis le texte puis complète le tableau.

ill	i

2 – Lis les mots du cadre et classe-les.

La ville – une coquille – la cheville – une fille –
Il est tranquille – la famille – un village – mille -

J'entends ille	Je n'entends pas ille

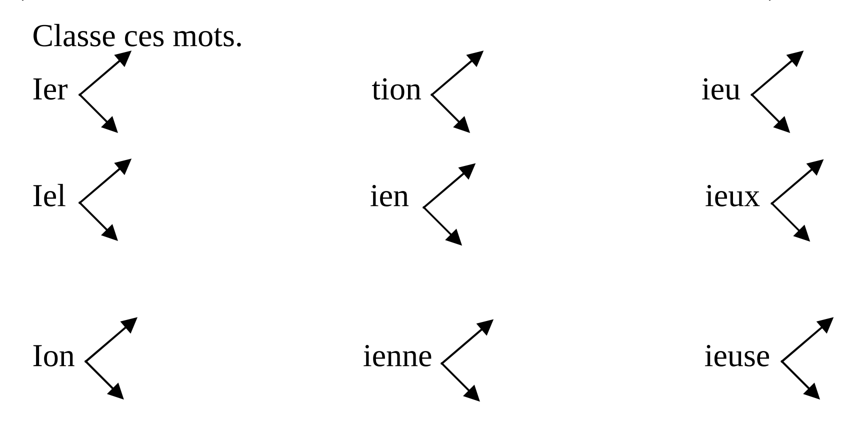
3 – Complète suivant le modèle.
Yacine va en pique-nique.
Yacine et sa famille vont en pique-nique.
Yacine fait un bouquet.
Yacine et sa maman ………………………………
Yacine a faim.
Yacine et sa sœur ………………………………….

Révision

1 – Lis les mots du cadre. Entoure les syllabes qui composent ces mots.

Janvier – le ciel – le milieu – un chien – un camion – Une pharmacienne – attention – un curieux – bien – Le miel – furieuse – un avion – adieu – un papier – Une Indienne – une addition – furieux – une curieuse -

Classe ces mots.



2 – Lis les mots du cadre p uis classe-les.

un crayon – un tuyau une assiette – mercredi un pyjama- du fil de la viande – hier un noyau – un pylône

	J'entends ye	J'entends ye
S'écrit i		
S'écrit y		

3 – Classe les mots contenant le même son dans la même colonne.

Le travail – une oreille – le feuillage – il se mouille – une bataille – un brouillon – le réveillon – un fauteuil – le réveil – un portefeuille - un caillou – une grenouille

Nous voici à la fin de l'année. Tous nos amis ont bien travaillé. Ils parlent maintenant des grandes vacances. C'est Amadou qui voyagera loin : il retourne en Afrique. Amina va le moins loin : comme ses parents déménagent, elle restera avec sa grand-mère, dans la ville voisine.

Nawel part dans les Aurès, en colonie de vacances. Mahdi, qui a beaucoup toussé cet hiver, ira se reposer en Kabylie. Rachid va parcourir avec ses parents, en caravane, toute la côte de la Méditerranée. Yacine va d'abord à Oran, chez son oncle ; puis avec ses parents et sa petite sœur, il ira en Espagne. Lydia partira à Constantine, chez ses grands-parents. Mais où se trouvent toutes ces régions ? Sont-elles très loin ou tout près ?

Pour le savoir, regardons une carte de l'Algérie.

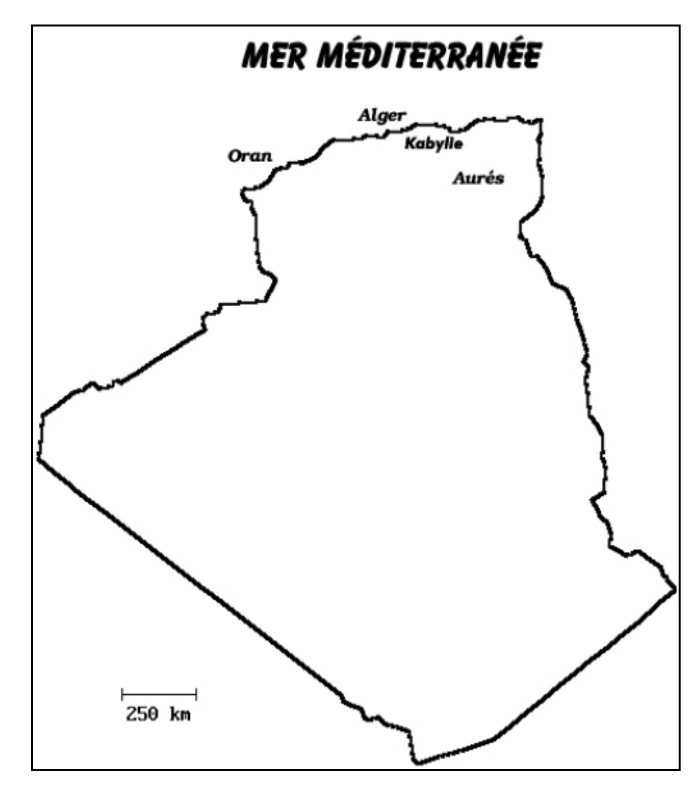
1 – Lis le texte puis à côté de chaque majuscule, recopie un nom d'enfant qui commence par cette lettre.

A ______________________ L ______________________
N ______________________ R ______________________
M ______________________ Y ______________________

2 – Classe dans trois ensembles des mots du texte qui commencent par une majuscule.

Noms d'enfants	Noms de pays ou de régions	Autres noms

3 – Réponds aux questions :
De quoi parlent nos amis ?
Qui voyagera le plus loin ? Où ira-t-il ?
Que fera Rachid ?



4 – Relis le texte, écris dans chaque étiquette le nom de l'enfant qui ira pendant les vacances, dans la région indiquée.
5 – Transforme suivant le modèle :
Amadou retournera en Afrique.
Est-ce que Amadou retournera en Afrique ?
Lydia partira à Constantine.
Nawel ira dans les Aurès.
Mahdi ira se reposer en Kabylie.

Yacine ira à Oran.
6 – Même exercice.
« Je retournerai en Afrique » dit Amadou.
Amadou retournera en Afrique.
« Je partirai à Constantine » dit Lydia.
« J'irai dans les Aurès » dit Nawel.
« J'irai me reposer en Kabylie » dit Mehdi.
« J'irai à Oran » dit Yacine.
7 – Transforme suivant le modèle.
Le soleil brille fort. On n'a pas trop chaud.
Le soleil brille fort mais on n'a pas trop chaud.
Yacine essaie d'attraper des papillons. Il n'y arrive pas.
Le renard s'approche du poulailler. Le chien du fermier veille.
Les amis vont se quitter. Ils se retrouveront à la rentrée.
Yacine veut jouer avec se sœur. Elle est trop petite.
8 – Change la place d'un groupe de mots.
Le brouillard empêche de voir ce matin.
Ce matin, le brouillard empêche de voir.
Cette nuit le vent a soufflé très fort.
Lydia aime lire, bien installée dans son fauteuil.
Sous le feuillage des arbres, on est à l'abri du soleil.
Yacine ira à Oran avec ses parents et sa petite sœur.

Textes à exploiter en 4^{e} AF

Comme chaque matin, la reine attend des visiteurs importants.

« Maman, dit la petite princesse, je voudrais…

- Je n'ai pas le temps, ma chérie.
- Mais Maman, je voudrais juste quelques bisous…
- J'ai trop de travail, ma chérie. Prends mon avion et essaie de trouver la reine des bisous ».

Kristien Aertssen, La reine des bisous, Editions Pastel

Dans une jolie vallée vivaient, sans se connaître, un gentil petit lapin et un méchant loup.

Tous deux étaient à la recherche d'un ami, un vrai…

Pascal & Cirel, Ami-Ami, Editions Pastel

François vit un oiseau. Ce sont des vrais amis.

Mais un soir, l'oiseau est inquiet : « Même si je suis là, François se sent seul », se dit-il. Il faut que je lui cherche une compagne ».

Mais comment faire pour trouver une dame quand on est oiseau.

Carl Norac & Jean-Luc Englebert, Pierrot d'Amour, Editions Pastel

Le vieux roi est mort. Le petit prince pleure en regardant la mer.

Trois coups sont frappés à la porte :

« Viens, petit prince, c'est ton tour… ».

On lui pose une couronne sur la tête. C'est lui maintenant le roi. Mais le petit roi ne peut retenir ses larmes.

« Allons, cessez de pleurer, Majesté » lui dit le grand conseiller.

« Vous devez exercer votre métier de roi et un roi ne pleure pas ».

Béatrice Deru-Renard & Edith, Un roi ne pleure pas, Editions Pastel

Lucien le chien est artiste de cirque. Et les spectateurs viennent de partout l'acclamer. Mais, après les vivats et les bravos, Lucien se retrouve seul et ça le rend triste.

Partout autour de lui, Lucien voit des couples heureux d'être ensemble. Lui aussi voudrait trouver l'amour.

Call Cneut, L'étonnante histoire d'amour de Lucien le chien, Editions Pastel

« Regarde, Dob, le poisson doré ! Je vais l'attraper.

- On n'a pas le temps, Pop, il faut ramer. Le ciel est tout noir. Une tempête se prépare.
- Et mon poisson alors ? »

Kris Nauwelaerts, Pop & Dob, Editions Pastel

« Ma voisine ne ressemble pas à toutes les voisines ».

Les gens du village disent en la regardant passer : « Changez de trottoir, voilà la sorcière ! »

Pourtant, moi, je le trouve jolie avec son grand chapeau et ses cheveux qui dansent…

Carl Norac & Sophie Moon, Une visite chez la Sorcière, Editions Pastel

Risson marchait depuis longtemps quand il arrive au pays des Longues Oreilles. « Bel endroit… Il doit y faire bon vivre », se dit-il.

Mais on ne s'installe pas comme ça au pays des Longues Oreilles.

Stibane, Risson au pays des Longues Oreilles, Editions Pastel

Chaque jour, Lise demande à son miroir :
« Miroir, suis-je toujours la plus petite des souris ? »
Et chaque jour, le miroir lui répond oui. Alors Elise pousse un gros soupir.

Bénédicte Quinet, Elise Petite, Editions Pastel

C'est l'été. Comme chaque année, André retrouve ses cousins sur la plage. Ils décident de construire un autobus dans le sable. Mais André, lui, a une autre idée : il va faire une voiture de course.

Corine Jamar & Laurence de Kemmeter, La petite auto d'André, Editions Pastel

Lola a un petit frère. Il s'appelle Théo. Lola trouve qu'il lui ressemble et veut le pendre dans ses bras.

Elle veut aussi lui donner Grand Loup, son plus beau jouet. Mais Théo ne le veut pas. Il pleure.

« Je crois qu'il ne l'aime pas », se dit Lola.

Carl Norac & Claude K. Dubois, Tu m'aimes ou tu ne m'aimes pas ?, Editions Pastel

Ce matin, quand Archibald se réveille, tout est différent : le plafond est très haut. La fenêtre, les rideaux, l'armoire, la porte… tout est trop grand !

Il est dans la chambre d'un géant…

Mais non, c'est bien sa chambre : c'est lui qui est devenu tout petit pendant la nuit ! Tout petit comme une souris…

Mario Ramos, Je ne suis pas une souris, Editions Pastel

Quand Petit Lapin se réveille, il sait que ce jour n'est pas un jour comme les autres.

« C'est mon anniversaire ! » dit-il. « Je ne suis pas vraiment un petit lapin. Je suis un grand lapin maintenant ! »

Harry Horse, Petit Lapin perdu, Editions Pastel

C'est l'histoire d'un petit bonhomme qui grandissait.

Ce n'était plus un bébé du tout. Sauf la nuit, lorsqu'il réclamait à grands cris un biberon de lait chaud !

C'est l'histoire d'un petit bonhomme qui, chaque nuit, empêchait ses parents de dormir sur leurs deux oreilles…

Jeanne Ashbé, La nuit, on dort !, Editions Pastel

Sur la route, Tut ! Tut ! Une voiture.
Tululu ! Une ambulance.
Pin ! Pon ! Les pompiers.
Teuf ! Teuf ! Un tracteur…
Et de l'autre côté, une route toute libre où l'enfant pourra faire circuler une ambulance, un camion ou ses petits autos à lui.

Jean Maubille, Tut ! Tut !, Editions Pastel

Compréhension de sens en 4e AF
Objectif : lecture compréhension de sens

Marie a entrepris le nettoyage de sa chambre. Pendant que maman passe l'aspirateur qui est très bruyant, Marie monte sur une chaise pour essayer de balayer le dessus de l'armoire. Mais elle n'y arrive pas, c'est trop haut.

« Prends plutôt un chiffon pour essuyer les carreaux et les tuyaux, dit maman, je me chargerai des rayons des étagères et de l'armoire ».

Sous son lit, Marie retrouve des crayons qu'elle croyait perdus et un noyau d'abricot tout sec. Joyeuse, elle se met à rire… et maman l'imite.

Je lis les phrases suivantes et je les classe dans la colonne correspondante
Elle passe l'aspirateur.
Elle essuie les carreaux.
Elle nettoie les rayons des étagères.
Elle fouille sous le lit.
Elle enlève la poussière sur l'armoire.
Elle retrouve ses crayons.

Ce que fait Marie	Ce que fait maman

Sujet 6e AF

D'où vient le coton ?

D'une plante appelée le cotonnier.

A l'état sauvage, le cotonnier peut atteindre sept mètres de haut et vivre au moins dix ans. Celui qu'on cultive est beaucoup plus petit et ne vit qu'une année.

Deux mois après la plantation, les branches touffues se couvrent de fleurs.

La fleur se fane au bout de trois jours et tombe. A sa place, naît un petit fruit vert, la capsule. Les graines qu'elle contient sont entourées de fibres blanches : c'est le coton !

Alain Riquier, Le coton qui nous habille

I – Compréhension de texte

1 – Entoure la bonne réponse.

Le coton est : une plante
un légume
un fruit

2 – Coche la bonne réponse.

A l'état sauvage, le cotonnier peut atteindre :

- huit mètres ☐
- sept mètres ☐
- dix mètres ☐

3 – Entoure la réponse juste.

Le cotonnier sauvage peut vivre :

- dix ans
- sept ans
- cinq ans

4 – Dis vrai ou faux.

Le petit fruit qui naît à la place de la fleur est le bourgeon. ☐

Les branches touffues se couvrent de fleurs, deux mois après la plantation. ☐

5 – Souligne la bonne réponse.

Le texte est : un texte narratif
un dialogue
un texte informatif

II – Fonctionnement de la langue
1 – Barre l'intrus : l'oranger – le cordonnier – le palmier – l'olivier
2 – Donne un mot de la même famille que plantation.
3 – Encadre la bonne réponse.
D'où vient le coton ? C'est une phrase : déclarative
interrogative
exclamative

4 – Décompose la phrase en ses principaux constituants.
La fleur se fane au bout de trois jours.
5 – Complète.
Aujourd'hui, je cultive du coton.
Demain, je ………….. du coton.
Hier, j'………………..du coton.
6 – Transforme.
Les branches touffues se couvrent de fleurs.
La …………………………………………
7 – Je réécris la phrase avec et ou est.
Le cotonnier (et/est) une plante sauvage (et/est) cultivée.
III – Expression écrite
Sujet 1
Fais un texte parlant de l'arbre en t'aidant des questions suivantes.
De quoi se compose un arbre ?
Est-il utile ? Pourquoi ?
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
Sujet 2
Tu veux planter un arbre. Raconte comment tu fais en quelques lignes.
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………

Sujet 6e AF

Naufrage du cargo Cougar

180 tonnes de déchets de fuel, mélangé à des débris de toutes natures, emportés par les courants marins à la suite du naufrage le 29 janvier dernier du cargo Cougar au large des côtes de Tipasa, ont été ramassés à indiqué jeudi l'association Tell Bahr.

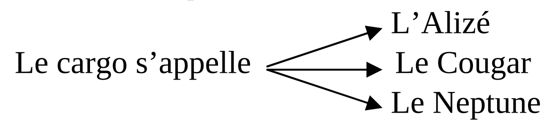
Le stockage provisoire des déchets ramassés s'opère à la décharge de gravats de Staouéli. Tandis que l'accès aux sites pollués est interdit, les travaux de nettoyage de ces zones sont en cours.

Fuel : pétrole

D'après El Moudjahid, du 08/02/2003

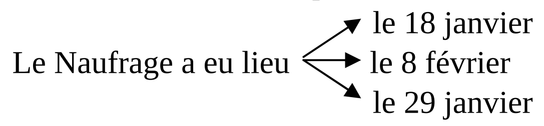
I – Compréhension de texte :

1 – Souligne tous les noms cités dans le texte.
Le stockage – les travaux – les plages – des côtés – la mer – des déchets – un rivage
2 – Relie par une flèche la bonne réponse.
Le Cougar contenait 100 tonnes de fuel
130 tonnes de fuel
180 tonnes de fuel
3 – Barre ce qui est faux.

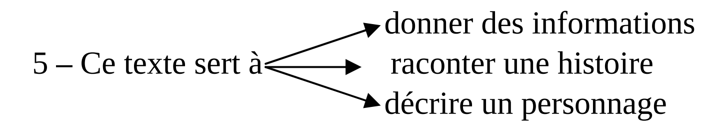


Le cargo s'appelle
L'Alizé
Le Cougar
Le Neptune

4 – Entoure la bonne réponse.



Le Naufrage a eu lieu
le 18 janvier
le 8 février
le 29 janvier



5 – Ce texte sert à
donner des informations
raconter une histoire
décrire un personnage

Encadre la bonne réponse.

II – Fonctionnement de la langue :
1 – Entoure l'indicateur de temps.
Le 29 janvier dernier, des déchets ont été ramassés au large des côtes de Tipasa.
2 – Souligne d'un trait le CC de la phrase suivante.
Le stockage des déchets s'oère à la décharge de Staouéli.
3 – Complète les phrases par « et » ou « est ».
Il … interdit de polluer la mer.
Des tonnes déchets sont ramassés sur les plages de Zéralda…de Staouéli.

4 – Transforme les phrases suivantes :
a – Aujourd'hui, les pompiers ramassent les déchets.
Demain, ………………………………………
b – Aujourd'hui, les travaux de nettoyage sont en cours.
Demain, …………………………………………

III – Expression écrite : Attention ! tu dois choisir un seul sujet
1er Sujet
Ces jours-ci, il a beaucoup plu. Cite les bienfaits de la pluie. (bienfaits = les bonnes choses)
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………

2e sujet
Donne quatre (04) conseils pour protéger l'environnement.
……………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
Sujet de composition 5e AF
Les papillons
De toutes les belles choses
Qui nous manquent en hiver
Qu'aimez-vous le mieux ? Moi, les roses,
Moi, l'aspect d'un beau pré vert,
Moi, la moisson blondissante,

Chevelure des sillons,
Moi, le rossignol qui chante,
Et moi, les beaux papillons.

Gérard de Nerval

I – Compréhension de texte :
1 – Barre les intrus.
Dans le pré, on trouve : des légumes – les fleurs – des papillons – de l'herbe – du blé.
2 – Souligne ce qui est juste :
La moisson c'est → la cueillette des fleurs
→ la récolte du blé

3 – Blondissante veut dire → blanche
→ verte
→ blonde

4 – Dis vrai ou faux.

		Vrai	Faux
	une histoire	☐	☐
Ce texte est	une recette de cuisine	☐	☐
	Un poème	☐	☐

II – Fonctionnement de la langue :
1 – Entoure les mots de la même famille que « vert ».
verdure – verre – verdâtre – verdoyant – ver
2 – Complète avec un CC.
Le cultivateur sème le blé…………………………..
3 – Mets les verbes entre parenthèses au temps qui convient :
C'est le printemps, les arbres (fleurir) car la pluie, en hiver, (tomber) abondamment.
C'est le printemps, les arbres………..car la pluie, en hiver, …………..abondamment.
L'été prochain, l'agriculteur (avoir) une bonne récolte, il (être) content.
L'été prochain, l'agriculteur……..une bonne récolte, il …..content.
4 – Transforme au féminin.
Moi, j'aime le beau pré vert.

Moi, j'aime la……… prairie ………………

III – Expression écrite :

Rédige un texte en t'aidant des questions suivantes.
Combien il y a-t-il de saisons dans une année ?
Quelle saison préfères-tu ?
Pourquoi ?

…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………

Sujet 5e AF

Qu'est-ce qu'une carie dentaire ?

Les aliments laissent sur les dents une fine pellicule : c'est la plaque dentaire.
Elle contient des bactéries qui adorent le sucre et s'en nourrissent. Quand la bactérie pénètre à l'intérieur de la dent, elle attaque directement : c'est la carie qui fait une petite tache sombre sur la dent.

Pour éviter la carie, il faut :

- se laver les dents après chaque repas pendant au moins trois vraies minutes,
- choisir une brosse à dents assez petite pour aller dans chaque coin,
- choisir des poils doux pour masser la gencive,
- se brosser de haut en bas et de bas en haut et non de long en large,
- ne jamais s'en dormir avec un bonbon dans la bouche,
- utiliser un dentifrice au fluor pour avoir une haleine fraîche,
- enfin montrer ses dents deux fois par an au dentiste.

D'après Dr. Catherine Ducho

I – Compréhension de texte

1 – Coche la réponse juste.

La carie est : une dent cassée ☐

un abcès ☐

un tache sombre sur la dent ☐

2 – Réponds par vrai ou faux.

Pour avoir de belles dents, il faut :

Se brosser les dents. ☐

Consulter le dentiste. ☐

Consulter un médecin. ☐

Se brosser les cheveux. ☐

Croquer beaucoup de bonbons. ☐

3 – Souligne la bonne réponse.

Il faut montrer ses dents au dentiste : une fois par mois
une fois tous les deux mois
deux fois par an

II – Fonctionnement de la langue :

1 – Barre l'intrus.

dentier – dentiste – dentelle – dentition – denrée – dentifrice

2 – Relie chaque GN(S) a son GV.

Les aliments adorent le sucre.
Les bactéries fait une tache noire.
La carie laissent une fine pellicule.

3 – Que remplace « elle » dans les phrases suivantes.

Elle contient des bactéries.

Elle ⟶

Elle attaque directement.

Elle ⟶

4 – Les bactéries adorent et se nourrissent de sucre.

Futur :

Imparfait :
5 – Ecris la phrase suivante au singulier.
Les aliments laissent sur les dents une fine pellicule.

III – Expression écrite
Fais une affiche publicitaire contre les caries.

Evaluation

« Définir les objectifs et évaluer correspondent à deux activités clés de la pédagogie moderne… En quelques années, on est passé des intentions aux objectifs, de la notation à l'évaluation puis à l'évaluation formative ensuite formatrice. Ces changements sont le reflet de modifications profondes dont on mesure rarement l'ampleur puisque beaucoup ont adopté ces nouveaux mots sans avoir transformé leur pratique d'une manière significative ».

1 – Définitions

a – Evaluation pronostique

Dans l'évaluation, cette fonction joue à peu près le même rôle que les pronostics dans les courses hippiques. Par un état des lieux très précis et en fonction des pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce qu'on appelle des tests de niveau.

Elle cherche aussi, à l'aide de tests pronostics, à prédire le niveau de compétences qui pourra être atteint par l'élève, en fonction des objectifs poursuivis dans le futur cursus.

Autrement dit, l'évaluation pronostique sert à orienter l'élève, par exemple dans une classe qui correspond à son niveau ainsi qu'à informer de sa situation de manière à ce qu'il puisse prendre, en toute connaissance de cause, les décisions qui concernent son apprentissage.

C'est donc une sorte de bilan des atouts et des points faibles de l'élève, de ses compétences, scolaires ou non, antérieures au cursus à venir.

b – Evaluation diagnostique

Elle intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation. Le rôle principal de cette seconde fonction de l'évaluation est, comme son nom l'indique, d'analyser l'état d'apprentissage d'un élève, à un moment donné, afin d'apporter un jugement sur cet état de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. Un bon médecin ne cachera pas son état à un patient. L'enseignant fera de même, et le tandem enseignant/élève pourra continuer son activité d'enseignement/apprentissage.

Sans devenir pour autant un « obsédé de l'évaluation », un « évaluateur à temps complet », qui cherche à tout évaluer, l'enseignant choisira, parmi les objectifs qu'il s'est fixé d'atteindre, ceux qui seront impérativement évalués. Cette évaluation, en cours de séquence didactique, permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l'élève devait maîtriser à ce point du cursus sont atteints. Cette vérification, à son tour, servira de point de départ à l'enseignant,

pour réguler son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer de stratégie, etc. C'est bien cette double rétroaction (l'élève prend conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant repère les failles et régule ses démarches) qui correspond à l'esprit de l'évaluation formative : une aide de l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques.

c - Evaluation formative

Pour Gaston Milaret, elle est voisine de l'évaluation diagnostique « qui a pour objet de mettre en évidence les caractéristiques différentielles d'un sujet et d'aboutir à un profil psychopédagogique ». Elle est définie en termes très proches de ceux de G. Landsheere : « Elle a pour objet de mettre en évidence les difficultés rencontrées par un sujet afin de déterminer les traitements pédagogiques qui lui permettront de progresser ».

L'évaluation formative permet aussi de déterminer si un élève possède les pré-requis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel.

L'évaluation formative revêt un caractère privé. Sorte de dialogue entre le maître et l'élève, elle conduit à un enseignement différencié : à la variété des comportements d'élèves doit répondre à la variété des comportements pédagogiques.

Il convient néanmoins de ne pas succomber à une terminologie moderniste. Si l'expression est récente – 1967 – la pratique en est fort ancienne. Tout maître a cherché des moyens de remédiation aux erreurs ou défaillances des élèves : savoir ses tables de multiplication, écrire dix fois l'orthographe erronée... Mais l'analyse des erreurs restait souvent et extérieure aux démarches de l'enfant.
Nous empruntons la distinction des étapes essentielles dans toute évaluation formative à Linda Allal :

- Quelles informations recueillir auprès de l'élève
- Quelles interprétations donner à ses résultats, à ses performances
- Quelle adaptation envisager, quelles stratégies lui proposer ou lui faire découvrir.

d – Evaluation sommative

L'évaluation sommative revêt, elle, un caractère de bilan et qui « intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble des cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont des évaluations sommatives.

L'objet d'une évaluation sommative peut être relativement bien cerné, dans ses objectifs, sa problématique, sa méthodologie. Les résultats peuvent être publiés, c'est-à-dire rendus publics et sanctionnés par une note et une appréciation.

Propositions de grilles d'évaluation

Exemple de grille d'évaluation de la présentation d'une copie

N°	L'élève	Notation
1	A noté :	
	- son nom et prénom(s)	1 – 2 – 3
	- la date	1 – 2 – 3
	- la classe	1 – 2 – 3
	- la matière	1 – 2 – 3
2	A laissé de la place pour la note et l'appréciation	1 – 2 – 3
3	A écrit :	
	- lisiblement	1 – 2 – 3
	- sur les lignes	1 – 2 – 3
	- pas dans la marge	1 – 2 – 3
	- sans ratures	1 – 2 – 3
4	A utilisé :	
	- la ponctuation adéquate	1 – 2 – 3
	- les majuscules	1 – 2 – 3
5	A écrit une phrase complète et bien structurée	1 – 2 – 3
6	A vérifié que la réponse correspond à la question posée	1 – 2 – 3
7	A séparé :	
	- les paragraphes en allant à la ligne	1 – 2 – 3
	- les différents exercices écrits	1 – 2 – 3
8	A souligné :	
	- en utilisant la règle	1 – 2 – 3
	- ce qui lui paraît important	1 – 2 – 3
9	A relu son travail	1 – 2 – 3
10	A corrigé les erreurs d'orthographe	1 – 2 – 3

1 pt. : non réalisé
2 pts : moyennement réalisé
3 pts : réalisé

Exemple de grille d'évaluation d'une production écrite : évaluer la cohérence d'un texte

N°	L'élève a	Notation
1	Rédigé une introduction	1 – 2 – 3 – 4 - 5
2	Annoncé clairement le sujet dans l'introduction	1 – 2 – 3 – 4 - 5
3	Formulé clairement son information	1 – 2 – 3 – 4 - 5
4	Distingué idées essentielles et exemples	1 – 2 – 3 – 4 - 5
5	Réussi à ne pas se répéter	1 – 2 – 3 – 4 - 5
6	Réussi à ne pas se contredire	1 – 2 – 3 – 4 - 5
7	Utilisé des transitions	1 – 2 – 3 – 4 - 5
8	Utilisé correctement les mots de liaison	1 – 2 – 3 – 4 - 5
9	Traité une idée par alinéa	1 – 2 – 3 – 4 - 5
10	Utilisé le vocabulaire avec exactitude	1 – 2 – 3 – 4 - 5
11	Traité le sujet avent la conclusion	1 – 2 – 3 – 4 - 5
12	Rédigé une conclusion	1 – 2 – 3 – 4 - 5
13	Rédigé un texte dans une langue correcte	1 – 2 – 3 – 4 - 5

Exemple de grille d'évaluation d'une production écrite

Temporalité (temps – modes – marqueurs)	0	1	2	3
Orthographe	0	1	2	3
Accords (sujet/verbe ; dét./noms ; PP ; etc.)	0	1	2	3
Syntaxe (intelligibilité facilité/brouillée)	0	2	4	6
Ponctuation	0	1	2	3
Emploi des majuscules	0	1	2	3
Lisibilité de la copie	0	1	2	3
Structuration du texte	0	2	4	6
Relations logiques	0	1	2	3
Exemples précis et variés	0	1	2	3
Lexique utilisé	0	1	2	3

Quelques définitions

Capacité : Aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle.

Compétence : Il s'agit d'un savoir-faire lié à des connaissances intériorisées et/ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation (performance ou comportement observable).

Objectifs : Le rôle de l'enseignant consiste à connaître les moyens qui va utiliser pour permettre à l'apprenant d'atteindre son but. Ces moyens résident dans la fixation des objectifs d'apprentissage. Le programme d'enseignement et la

progression de cet enseignement ne sont qu'une longue suite d'objectifs à atteindre.

Performance : Activité observable, accomplie par l'élève, et que l'on peut résumer ou apprécier.

Pré-requis : Ensemble organisé, hiérarchisé des connaissances et compétences que l'élève doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur.

Savoirs : Ensemble de connaissances et compétences (linguistiques et autres) acquises par l'élève grâce à l'apprentissage et l'expérience.

Test : Synonyme d'épreuves.

Bibliographie

Evelyne Berard : « Modes d'emploi : grammaire utile du français » In Grammaire et français langue étrangère

Bouchar P./Petaut-Bouchard M. (1997) ; la grammaire est un jeu d'enfants ; Calman Levy, Paris

Guy Capelle : « Discours sur les méthodes » In Le Français dans le Monde n° 286

Francine Cicurel (1994) : « Pour une pédagogie intégrée de l'oral et de l'écrit » In Perspective pédagogique n° 03 et « Les stratégies de lecture » In Lectures interactives

Janine Courtillon (1989) : « La grammaire sémantique et l'Approche communicative » In Le Français dans le Monde et « Lexique et apprentissage de la langue » IN FDM

Martine Fournier : « La pédagogie différenciée » In Repères n° 01

Corinne Cordier-Gauthier (1995) : « Pour une pratique de l'interaction en classe » In Le Français dans le Monde – numéro spécial, juillet 1995

Robert Galisson & Christian Puren (1999) ; La formation en question ; Coll. Didactique des langues étrangères ; CLE International, Paris

Anne Angelin Schutzenberger : « Les difficultés à prévoir » In Le jeu de rôle

Christiane Tagliante (1997) ; La classe de langue ; Coll. Techniques de classe ; CLE International, Paris

Christiane Tagliante (1998) ; L'évaluation ; Coll. Techniques de classe ; CLE International, Paris

Annette Tamuly : « Développer une compétence de communication chez l'enfant » In Le Français dans le Monde n° 286